



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA
MODALIDADE A DISTÂNCIA**

MÁRCIO VICENTE PRAZERES

**OS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DE ALFABETIZAR
LETRANDO E AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA:
Relatos de professoras participantes do Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

**JOÃO PESSOA - PB
2018**

MÁRCIO VICENTE PRAZERES

**OS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DE ALFABETIZAR
LETRANDO E AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA:
Relatos de professoras participantes do Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Marlene Helena de Oliveira França

**JOÃO PESSOA – PB
2018**

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

P921d Prazeres, Márcio Vicente.

Os desafios e enfrentamentos de alfabetizar letrando e as contribuições da formação continuada: relatos de professoras participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) / Márcio Vicente Prazeres. - João Pessoa, 2018.

58 f.

Orientação: Marlene Helena de Oliveira França.
Monografia (Graduação) - UFPB/CE.

1. PNAIC. Alfabetização. Letramento. Estratégias. I. França, Marlene Helena de Oliveira. II. Título.

UFPB/BC

MÁRCIO VICENTE PRAZERES

**OS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DE ALFABETIZAR
LETRANDO E AS CONTRIBUIÇÕES DA FORMAÇÃO CONTINUADA:
Relatos de professoras participantes do Pacto Nacional pela
Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em
Pedagogia na Modalidade a Distância, do Centro de
Educação da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito institucional para obtenção do título
de Licenciado em Pedagogia.

Aprovada em: 04/12 /2018

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Marlene Helena de O. França
Marlene Helena de Oliveira França
(Orientadora-UEPB)

Profª. Drª. Elzanir dos Santos
Elzanir dos Santos
(Examinadora-UEPB)

Profª. Drª. Ana Luísa N. de Amorim
Ana Luísa Nogueira de Amorim
(Examinadora-UEPB)

Dedicatória

A Deus, Senhor de tudo, dedico.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por vida, saúde e disposição.

Agradeço aos meus familiares pela paciência e compreensão.

Agradeço as professoras Marlene, Elzanir, Ana Luísa, Idelsuite pelas contribuições de grande relevância para a elaboração desse TCC.

Agradeço aos professores, coordenadores e colegas de curso que nos ajudaram a concluir mais uma etapa em nossa formação acadêmica.

[a] pessoa que aprende a ler e a escrever – que se torna alfabetizada – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna letrada – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever – é analfabeta – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é alfabetizada, mas não é letrada, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita. (TASCA, 2010)

RESUMO

O presente trabalho trata sobre o tema dos desafios e enfrentamentos de professoras do ciclo de alfabetização, que participam do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para alfabetizar letrando. Com isso, temos o objetivo de analisar os relatos de três professoras atuantes nesse nível de escolarização. Para isso, tomamos como base dessa pesquisa os estudos sobre letramento e alfabetização em Soares (2004), Kleiman (2005; 2006; 2008), Rojo (2008), Tasca (2010), Tasca e Guedes-Pinto (2013), Santos e Albuquerque (2006), Costa Val (2006), Silva (2014), dentre outros; e sobre o PNAIC, tomamos como base o Caderno de Apresentação do PNAIC (2012). A metodologia foi embasada na aplicação de um questionário às professoras com perguntas que buscaram desvelar quais são os desafios para alfabetizar letrando, e quais as estratégias utilizadas por elas para alcançar esse objetivo. A análise dos relatos das professoras mostrou que os programas de capacitação são de extrema importância para o aprimoramento da prática pedagógica, frente aos novos desafios que se apresentam na sala de aula. E com relação aos desafios, foi evidenciado como principal, dentre muitos, o baixo nível de letramento dos alunos que adentram ao ciclo de alfabetização. A análise revelou que as professoras afirmam utilizar um ensino individualizado voltado para as necessidades dos alunos, como uma das estratégias. Por fim, os resultados do estudo mostraram também, que as professoras demonstram em seus relatos um total comprometimento e valoração da perspectiva de alfabetizar letrando.

Palavras-chave: PNAIC. Alfabetização. Letramento. Estratégias.

ABSTRACT

The present work deals with the theme of challenges and confrontation of teachers of literacy cycle, which participate of National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC), to literacy. Thereby, we have the goal to analyze the stories of three teachers of this level of schooling. For this, we took as the base of these research the studies on lettering and literacy in Soares (2004), Kleiman (2005; 2006; 2008), Rojo (2008), Tasca (2010), Tasca and Guedes-Pinto (2013), Santos and Albuquerque (2006), Costa Val (2006), Silva (2014), among others; and in the PNAIC, we based on notes of presentations in PNAIC (2012). The methodology use the application of a questionnaire to teachers with questions that intent to unveil which are the challenges to literate with literacy skills, and which strategies used by them to reach this objective. The analyses of the teacher's stories showed that programs of capacitation are extremely important for enhancement of pedagogical practices against the new challenges faced on classroom. Related to challenges, it was evidenced as main, among many, the low level of literacy of students that are part of literacy program. The analyses revealed that teachers used an individualized teaching focusing on necessities of students as one of the strategies. Lastly, the results showed also, that the teachers demonstrated a total commitment and valorization of the perspective of literacy skills.

Keywords: PNAIC.Literacy.Literacy Skills.Strategies.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ALFABETIZADORES ...	12
2.1 A importância da formação continuada dos professores alfabetizadores	13
2.2 A formação continuada do professor alfabetizador: uma visão crítica	16
2.3 Formação continuada: o PNAIC	18
3. OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO E O ALFABETIZAR LETRANDO	20
3.1 Alfabetização: definição e especificidade	20
3.2 Letramento: surgimento do conceito e ampliações.....	23
3.3 O que é Alfabetizar letrando?	27
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS.....	35
5.1 Primeiro eixo: importância do PNAIC	36
5.2 Segundo eixo: desafios para alfabetizar letrando	41
5.3 Terceiro eixo: estratégias para alfabetizar letrando	45
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	
APÊNDICE	

1. INTRODUÇÃO

O aprendizado da leitura e da escrita é o marco fundamental em que se regem os objetivos da inserção da criança na escola. Se tais habilidades são aprendidas no tempo certo, o desenvolvimento nos sucessivos anos escolares poderá se desenrolar de uma forma mais satisfatória, tanto para os alunos quanto para os professores, pois a base de todo o ensino escolar é fundamentada na aquisição e no domínio dos processos de leitura e de escrita.

A partir disso, pressupõe-se que para se alcançar pleno¹ domínio da leitura e da escrita os alunos precisam ser alfabetizados (dominar o código alfabético) e letrados (dominar e usar a leitura e escrita em situações sociais) ao mesmo tempo.

Para que, de forma eficaz e consciente, esses dois processos possam ser trabalhados na importante etapa dos anos iniciais escolares, faz-se necessário que o docente tenha em mente as especificidades e a indissociabilidade desses processos na abordagem do ensino da leitura e da escrita.

E com a pretensão de esse objetivo ser alcançado, no ano de 2012, firmou-se um compromisso entre o Governo Federal, os Estados, o Distrito Federal e o municípios para a implantação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o PNAIC, que apresenta uma proposta, visando à ampliação do processo de alfabetização, fazendo com que as crianças não somente decodifiquem, mas se tornem, desde cedo, eficientes produtores e leitores de textos que não somente circulem na esfera escolar, mas principalmente extraescolar.

Reconhece-se também que as concepções que os professores apreendem em sua formação inicial e continuada do que seja leitura e escrita e de como essas habilidades se relacionam com os processos de letramento e alfabetização direcionam a prática e a abordagem em suas aulas. Mas existem percalços nesse processo que demandam do professor estratégias e sedimentação de todos os conhecimentos adquiridos para poder alfabetizar e letrar os alunos, conforme exigem as Diretrizes Curriculares no campo da leitura e da escrita.

¹ Entende-se como domínio pleno da leitura e da escrita a habilidade de ler e interpretar os significados dos textos e escrever os diferentes tipos de gêneros de textos requeridos em determinados contextos sociais.

Com isso, esse trabalho se debruça sobre a seguinte questão: Quais são os desafios e como os professores demovem conhecimentos/estratégias para enfrentá-los no processo de alfabetizar letrando crianças no ciclo de alfabetização?

Busca-se investigar, através dos relatos de professoras, a experiência prática advinda da formação inicial e continuada para que possam desenvolver o processo de alfabetização e letramento ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com isso, temos como objetivo geral analisar os desafios e enfrentamentos de alfabetizar letrando, com base no relato de professoras do ciclo de alfabetização, participantes do PNAIC. Numa tentativa de se alcançar o objetivo geral, elencou-se os seguintes objetivos específicos: compreender a importância e as contribuições da formação do PNAIC para o trabalho no ciclo da alfabetização; identificar os desafios de alfabetizar letrando; analisar as estratégias que as professoras se utilizam para alfabetizar letrando.

O que nos levou à investigação sobre esse tema se associa ao desafio encontrado para que todas as crianças sejam alfabetizadas e letradas até os oito anos de idade, fase na qual se encerra o ciclo da alfabetização (1º, 2º e 3º), vislumbrado a partir do PNAIC.

Em nossa própria prática, enquanto docente do ensino fundamental II, temos visto estudantes que apresentam dificuldades nas habilidades de leitura e de escrita, ou seja, passaram pelo ensino fundamental I trazendo deficiências em sua escolarização.

Por essa razão, entendemos que essa pesquisa contribui por apresentar como tem sido executado esse Pacto em um contexto no qual os docentes se utilizam de diversas estratégias para superar as dificuldades da realidade de seus alunos.

Outra importância dessa pesquisa se encontra na nossa própria formação, uma vez que sentimos a necessidade do entendimento e da correta sistematização dos processos de alfabetização e letramento, que propiciarão uma base teórico-prática para o nosso trabalho futuro como pedagogo. E a visualização do que já tem sido feito pelas professoras possibilita uma socialização de experiências positivas e as limitações a serem superadas na abordagem da problemática vinculada à proposta de alfabetizar letrando.

No âmbito das pesquisas acadêmicas, essa pesquisa contribui na fomentação de discussões de como se pode dar a transposição de teorias na perspectiva do

letramento em atividades efetivas para o ciclo da alfabetização, visualizadas na postura do mediador dessa etapa: o pedagogo.

Para tal fim, tomamos como base dessa pesquisa os estudos sobre letramento e alfabetização em Soares (2004), Kleiman (2005; 2006; 2008), Rojo (2008), Tasca (2010), Tasca e Guedes-Pinto (2013), Santos & Albuquerque (2006), Costa Val (2006), Silva (2014), dentre outros; e sobre o PNAIC, tomamos como base o Caderno de Apresentação do PNAIC (2012).

O presente trabalho está estruturado da seguinte forma: o primeiro capítulo se encontra a introdução na qual é feita a apresentação da temática, do problema e do objetivo do trabalho, e dos motivos para a escolha da temática.

Logo após a introdução, é feita a fundamentação teórica, nos capítulos dois e três. No capítulo dois, analisamos as questões da formação do professor, a sua importância, a posição crítica, e o Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa, PNAIC. E no capítulo três, pontuamos os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como do processo de alfabetizar letrando.

Em seguida, trazemos no capítulo quatro os procedimentos metodológicos desse trabalho, demonstrando o tipo de pesquisa, o universo da pesquisa e o instrumento utilizado para a coleta de dados, explicitando como se deu a análise dos dados coletados.

No quinto capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados a partir de três eixos, que englobam a formação continuada no PNAIC, os desafios e as estratégias para alfabetizar letrando.

Por fim, apresentamos as considerações finais, traçando possíveis desdobramentos para os resultados encontrados nos dados coletados e analisados.

Encerramos a estrutura desse trabalho apresentando as referências bibliográficas utilizadas para a fundamentação teórica e para o embasamento na análise dos dados. Nos apêndices se encontram o questionário utilizado e o Termo de Livre Consentimento Esclarecido.

2. A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR ALFABETIZADOR

2.1 A importância da formação continuada dos professores alfabetizadores

O fenômeno educacional é um processo complexo. Demanda uma atitude comprometida de todos os agentes envolvidos nesse processo. E o professor é um desses agentes. Porém, é necessário salientar que sendo um dos sujeitos envolvidos, não se pode direcionar para ele toda a responsabilidade sobre o destino da educação.

Mesmo assim, reconhece-se que há uma grande incumbência atribuída a este profissional, principalmente quando se trata dos anos iniciais escolares. E sabe-se que uma base escolar bem fundamentada pode propiciar uma exitosa escolarização.

Com isso, estudos e pesquisas (KLEIMAN, 2006; 2007; 2008; ROJO, 2006; 2010; TASCA, 2010; TASCA; GUEDES-PINTO, 2013) têm se voltado, dentre outros temas, para trabalhar a questão da formação do professor, tanto inicial quanto continuada, com o objetivo de se entender a complexidade dessa profissão, uma vez que se encontra cada vez mais uma sala de aula diversificada, e os objetivos elencados para a escolarização exigem a formação de alunos preparados para serem cidadãos competentes nas diferentes relações sociais.

No que se refere ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, cabe-lhe a importante missão de alfabetização dos alunos. Essa é uma etapa primordial para o restante da escolarização. (TASCA; GUEDES-PINTO, 2013)

Atualmente, o ensino fundamental compreende nove anos de escolarização. Isso está preconizado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96), que apresenta em seu Art. 32 que “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade[...]” (BRASIL, 2017). Desses nove anos, destinam-se os três primeiros para alfabetizar os alunos. É o denominado “ciclo de alfabetização”. (BRASIL, 2012)

Mas devido ao chamado fracasso escolar, no qual alunos terminam esse ciclo sem saber ler e escrever de forma competente², ou até mesmo, de uma forma mais

² Segundo os PCN's de Língua Portuguesa, um leitor competente é “alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre elementos que lê e outros textos já lidos; que sabe que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos”. (BRASIL, 2001, p. 54). Já para um escritor competente, o mesmo documento indica que se trata de “alguém que, ao produzir um discurso, conhecendo as

elementar, ações têm sido direcionadas para o professor, como se fosse somente ele o responsável por esse processo. Conforme Kleiman (2006, p. 410) “na busca de figuras de exculpação, os professores ocupam lugar central na complexa e elitista rede de relações sociais brasileiras”.

Uma dessas ações que envolvem os docentes se refere aos programas de formação continuada. Segundo Tasca e Guedes-Pinto (2013, p. 259)

Nesse cenário, as discussões se direcionam para o desafio de elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, especialmente do processo de alfabetização. No Brasil, a escolarização obrigatória tem acumulado índices elevados de analfabetismo, tornando ainda visível o fenômeno do fracasso escolar. Os investimentos na ampliação do ensino fundamental e na **melhoria da formação inicial e continuada de professores** apresentam-se como uma das medidas para reverter esse quadro. Temos visto iniciativas nos âmbitos federal, estadual e municipal quanto ao oferecimento de programas e/ou cursos para os professores. (grifo nosso)

Daí, questiona-se a preparação do professor alfabetizador em sua abordagem teórico-metodológica para que esse processo seja efetivado ao findar esse ciclo. (KLEIMAN, 2008; TASCA, 2010). A questão que surge é se há a necessidade de capacitação, uma vez que o professor se formou num período de quatro a cinco anos em sua graduação. Seria o professor alfabetizador incompetente em sua abordagem metodológica?

Para responder essa pergunta, faz-se necessário problematizá-la. Nesse intento, de forma sucinta e direta, elencamos três pontos a considerar sobre os programas de formação continuada de professores.

A primeira referência se trata de um viés escapista por parte dos outros agentes envolvidos no processo de escolarização. Esse viés é aquela postura na qual se considera o professor como o único culpado pelo fracasso escolar, enquanto os outros agentes (pais, direção, secretarias de educação, etc.) fogem, escapam de suas responsabilidades. Nesse ponto de vista, acredita-se que se os alunos não estão sendo alfabetizados, ou seja, saem do ciclo de alfabetização sem saber ler e escrever, é porque o professor teve uma má formação. E a partir disso, é proposto

possibilidades que estão postas culturalmente, sabe selecionar o gênero no qual o seu discurso se realizará escolhendo aquele que for apropriado a seus objetivos e à circunstância enunciativa em questão”. (op. cit. p. 65).

um programa de reparação dessa formação deficiente. (TASCA; GUEDES-PINTO, 2013)

A segunda questão se refere a uma onda neoliberal que tem influenciado a educação brasileira. O modo de gerir a educação requer um status de “qualidade”, termo utilizado no modo empresarial. De acordo com Tasca (2010, p.47),

Em nome da almejada qualidade do ensino, as políticas educacionais assumiram como referência as políticas neoliberais, colocando as reformas educativas no âmbito da educação, especialmente, da escola básica em destaque. Os anos de 1990 foram denominados década da educação, e, para Freitas (2002), esse período representou o aprofundamento das políticas neoliberais, especialmente, após 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência da república.

Nesse ponto, entende-se que o professor como qualquer outro profissional precisa se atualizar, dominar novas técnicas. No entanto, apresenta um ponto negativo, pois programas de capacitação são direcionados em uma perspectiva tecnicista, com base nos quais os professores são orientados (ou não) sobre como devem proceder para que o processo de ensino e aprendizagem possa surtir efeito. Essa perspectiva desvaloriza o professor, dando-lhe um material produzido não por ele, e que por muitas vezes não corresponde à realidade de sua sala de aula. (FRIGOTTO, 2011)

O terceiro ponto a considerar é no que se refere a uma continuidade nos estudos docentes, nos quais não se considera a existência de deficiência, mas a oportunidade de ampliação de conhecimentos pela atividade de pesquisa, intrinsecamente ligada ao caráter do professor-pesquisador.

Essa concepção é tida como “sócio-histórica” porque toma a oportunidade de “formação de professores como um *continuum* entre formação inicial e continuada com caráter emancipatório, que permita a auto-organização dos professores para a construção de um projeto coletivo de educação [...]”. (TASCA, 2010, p. 40)

Por isso, essa terceira perspectiva é a mais apropriada para responder a indagação ou culpabilização direcionada ao professor, pois leva a conclusão de que ele não é incompetente, mas se encontra, de uma forma positiva, na mesma situação de outros profissionais que buscam se aprimorar diante dos desafios impostos pela profissão.

Daí, vemos como as pesquisas demonstram a importância dada ao papel do professor enquanto profissional que precisa de se manter atualizado, participando de programas de formação continuada. Mas vemos que essa participação por parte do docente precisa ser consciente, para que possa alcançar os fins educacionais que estejam coerentes com uma política de melhoramento da qualidade da educação básica.

2.2 A formação continuada do professor alfabetizador: uma visão crítica

É inegável a necessidade de o professor estar bem fundamentado teoricamente em sua prática de ensino. Ao ter uma perspectiva crítica quanto à contínua capacitação teórico-prática, entende-se que a formação do professor não se acaba com o fim da graduação, mas continua nos programas de pós-graduação e nas capacitações em várias áreas do conhecimento.

Isso fica claro quando se compreende a educação como um processo complexo e que a massificação do ensino fez com que a profissão docente se apropriasse de novas concepções e paradigmas educacionais. (KLEIMAN, 2008)

Há que se salientar também que outras questões, como as novas tecnologias de comunicação e informação e a política de inclusão, são demandas que exigem do professor a apropriação de conhecimentos para saber lidar com desafios antes não vistos na sala de aula. E a formação continuada se destina a capacitá-los para essa nova realidade apresentada.

Por isso, entendemos que uma postura crítica na participação em programas de formação continuada propicia aos docentes uma agregação na produção de conhecimentos na área pedagógica, distanciando-se de um caráter subserviente aos ditames que o regime econômico capitalista tem trazido à política educacional.

Mas para que isso possa ser tomado como uma verdadeira prática, entendemos que se faz necessário por parte do docente, manter uma postura consciente e crítica perante a sua necessária formação continuada.

E isso para que o professor de forma alguma venha demonstrar um complexo de inferioridade e até mesmo aceitar passivamente a ideia de ser ele o único culpado pelo fracasso escolar.

Outra questão quanto à postura crítica do professor, participante de programas de capacitação, é com relação à tomada de um posicionamento de forma

coletiva e não individualista para com a própria categoria, uma perspectiva que visa uma “emancipação profissional”. (TASCA, 2010, p. 39)

Ainda conforme vemos em Tasca (idem, p. 42) que se debruça sobre essa situação, usando outros autores como base para sua argumentação,

A ênfase dada na individualização e responsabilização dos professores pela própria formação, pelo aprimoramento profissional, pela aquisição de competências, traz como consequência um afastamento de suas categorias, de suas organizações. “O argumento da incompetência tem fornecido as bases para culpabilizar os professores pela baixa performance do sistema educacional, enfraquecendo, desse modo, as já difíceis relações entre eles” [...].

Se antes os professores pertenciam a uma categoria profissional, possuidores de uma qualificação pela qual lhes eram atribuídas determinadas tarefas e funções no desempenho do trabalho, ao qual era atribuído um valor pelo salário/remuneração, “agora os professores – trabalhadores – se defrontam com uma nova realidade: a de disputar individualmente pela formação e competir com seus pares pelos espaços e tempos dos direitos anteriormente garantidos pelo conteúdo da formação profissional” [...].

Evidencia-se tal situação claramente em programas que visam os domínios de técnicas e buscam fomentar a competição por meio de recompensas salariais aos docentes que se destacam, principalmente na melhoria dos índices de aprovação, trazendo, com isso, na verdade, um recuo na perspectiva adequada, que é aquela que busca a qualidade da educação básica.

Mas essa qualidade não se alcança por meio da divisão dos profissionais da educação. Na realidade, ela é contrária à efetivação dessa qualidade e à requerida autonomia do professor, bem como ao benéfico fortalecimento de sua categoria, pois a utilização de procedimentos que não foram produzidos na coletividade dos próprios professores “produz isolamento desses profissionais difundindo a imagem de transmissores de um saber produzido no exterior de sua profissão.” (TASCA, idem, p. 39-40)

E como se tem analisado, não adotar uma postura crítica frente aos programas de formação continuada é adotar conseqüentemente uma postura tecnicista, na qual o professor se mostra incapaz de produzir o seu material e o conhecimento necessário, contextualizado a sua sala de aula. E com isso, o professor passa a servir ideias escusas à sua profissão, ou seja, pensa que está trabalhando de uma forma autônoma, mas na verdade se encontra alienado, subserviente aos comandos de outros.

Dessa forma, compreende-se que o professor, seja do ciclo de alfabetização ou não, precisa participar de programas de formação continuada de forma crítica e coletiva para que assim possa criar efetivamente um “processo [...] de construção permanente do conhecimento e do desenvolvimento profissional no qual, a formação básica, as condições de trabalho e a formação continuada atuem juntas.” (TASCA, *idem*, p. 44)

Para isso, faz-se necessário, em primeiro lugar, desmitificar a ideia de que o professor é o único profissional responsável pela qualidade ou sucesso na escolarização dos alunos. E em segundo lugar, é preciso participar dos programas de formação continuada para superar a ideia tecnicista e individualista das capacitações oferecidas, para que haja um envolvimento coletivo, para o fortalecimento da categoria e para que haja efetivamente um processo coletivo na construção do conhecimento.

2.3 Formação continuada: o PNAIC

Em uma perspectiva crítica de formação continuada na qual o professor pode se inserir, encontra-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), promulgado em 2012.

Nesse programa, vemos uma proposta de investimento nos anos iniciais, em especial, para que se tenha um novo paradigma de se alfabetizar, ancorando-se em quatro eixos: 1) formação continuada de professores alfabetizadores; 2) produção e disponibilização de materiais pedagógicos/didáticos; 3) avaliação de forma sistematizada; 4) ações sociais para gerir, controlar e mobilizar a comunidade escolar. (BRASIL, 2012, p. 5)

Esse pacto demanda um compromisso de todas as unidades da federação em investir na educação, com o alvo principal nas séries iniciais, e no que veio a ser conhecido como o ciclo da alfabetização (1º 2º e 3º anos do ensino fundamental). (BRASIL, *idem*)

Conforme o PNAIC, os alunos ao terminarem o 3º ano, aos oito anos de idade, precisam estar alfabetizados. E com isso preceituam vários parâmetros para o estabelecimento do que vem a ser considerado um aluno alfabetizado.

No caderno de apresentação do PNAIC, são assim sintetizados os objetivos desse programa:

Aos oito anos de idade, as crianças precisam, portanto, ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita; o domínio das correspondências grafofônicas, mesmo que dominem poucas convenções ortográficas irregulares e poucas regularidades que exijam conhecimentos morfológicos mais complexos; a fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos. (BRASIL, 2012, p. 8)

Vemos claramente a distinção de dois processos no PNAIC. Quando se diz “domínio das correspondências grafofônicas”, está se referindo à alfabetização. E quando se fala em “fluência de leitura e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos”, relaciona-se ao conceito de letramento.

Dessa forma, podemos perceber que há uma preocupação não só em alfabetizar, ou seja, fazer com que a criança domine o código linguístico. Mas busca-se alfabetizar letrando, não mais considerando o domínio do código alfabético como suficiente, mas sim o domínio efetivo das habilidades de leitura e escrita.

A formação de professores pode então ser considerada em ponto de vista positivo, haja vista o PNAIC, o qual propicia aos educadores o conhecimento teórico-prático para o trabalho de alfabetização em uma perspectiva ampliada, a saber, o letramento.

Sendo assim, concordamos com Silva (2014, p. 20-21), ao afirmar que

Sabemos que a formação de professores está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias. O desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, do compromisso institucional e individual. É importante que o docente tenha uma formação continuada, possibilitando novos horizontes a esses profissionais que procuram se renovar e estar atentos de como trabalhar com assuntos atuais e como inseri-los na prática do cotidiano em sala de aula. [...]

A formação continuada de professores é um direito e não uma obrigatoriedade cabe ao professor se conscientizar da necessidade contínua de informação, interagir e se socializar com os outros profissionais de sua área para ficar ciente das mudanças que ocorrem no ambiente educacional.

Por isso, entendemos a importância do PNAIC para os professores alfabetizadores, pois permite uma reflexão sobre a necessidade de trabalhar em uma nova perspectiva: o aprendizado da leitura e da escrita na perspectiva do letramento. Mas para isso, é necessário ter compreendido bem os conceitos de alfabetização e letramento.

Outra questão é do próprio compromisso na construção do conhecimento, no fortalecimento da identidade da própria formação, pela valorização da profissão, na socialização entre os pares.

E acreditamos que tal ação pode ser feita pelas atividades de pesquisa propiciadas em sua formação continuada, que levem não somente a teorizar, mas a buscar colocar em prática experiências bem sucedidas. Em seguida, serão tratados sobre os conceitos de alfabetização e de letramento, bem como sobre a proposta de alfabetizar letrando.

3. OS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO E O ALFABETIZAR LETRANDO

3.1 Alfabetização: definição e especificidade

A alfabetização é considerada como o processo de aquisição do sistema alfabético, no qual se reconhece e se faz a correspondência entre o som e a grafia. É conforme nos informa Lois (2010, p. 17), “alfabetizar era tornar o estudante apto a decifrar e decodificar o signo escrito e ter fluência sobre ele”.

Mas como se sabe, esse processo é complexo e demanda uma abstração, pois, letra e som não apresentam nenhuma relação intrínseca que possam trazer uma significação. (ALBUQUERQUE, 2007; ROJO, 2010; SILVA, 2014)

Ao traçar um histórico sobre a constituição da alfabetização enquanto processo formal e abstrato, Santos (2007), baseando-se em estudos de outros autores, comenta que a prática de alfabetização ocorreu antes de um processo de escolarização formal. Segundo a autora, em alguns países europeus, havia uma prática de ensino da leitura e da escrita antes mesmo do surgimento da escola e da própria industrialização, conforme as suas palavras a seguir:

[...] estudos têm mostrado quanto autônoma tem sido a história da alfabetização em relação à história da escola. Ou seja, não foi preciso que primeiro fosse implantada uma escolarização em massa para que as pessoas comuns fossem alfabetizadas [...]

Antes do desenvolvimento de um sistema burocrático de ensino, o processo de alfabetização ocorria de modo informal, a aprendizagem da leitura e da escrita se dava nos grupos aos quais as pessoas faziam parte e nos mais variados ambientes, como a própria casa ou local de trabalho [...]. (SANTOS, 2007, p. 25)

Esse era um tipo de alfabetização popular que permitia as pessoas se alfabetizarem para o uso da leitura e da escrita em situações cotidianas. Era uma aprendizagem significativa e voltada para os usos sociais da leitura e da escrita, “não havia separação entre o processo de alfabetização e as práticas de letramento presentes na comunidade”. (SANTOS, *idem*, p. 27)

Dentre os fatores para o impulsionamento de uma prática de alfabetização mais formalizada que àquela de ordem popular, Santos (*op. Cit.*) cita os conflitos religiosos do século XVI (Reforma Protestante e Contrarreforma), a industrialização no século XVII e XVIII, e, posteriormente, a escolarização de massa, em ambientes formais (as escolas), onde seria exercido “um ensino sob controle do sistema público”. (p. 27)

Ainda conforme Santos (*op. Cit.*), a alfabetização escolarizada se distanciou de uma praticidade dos usos da leitura e escrita, como se realizava naquela alfabetização popular. A instituição responsável por esse processo – a escola – passou a tratar a língua como um fenômeno abstrato, não mais discursivo. Isso fez com que, somente fossem legitimados, os materiais e os gêneros trabalhados e sistematizados no ambiente escolar.

Apesar dessa constatação de complexidade e evolução para um tratamento escolarizado, formal, abstrato e controlado da alfabetização, entendemos que esse processo é muito importante e imprescindível para o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita. E conforme se tem visto nos teóricos que se debruçam sobre o processo de alfabetização, sem a apropriação mais elementar do sistema grafo-fonêmico não se pode haver apropriação da escrita. (SOARES, 2004; BATISTA, 2006)

Podemos também visualizar uma conceituação diferenciada dada a essa prática ao longo do tempo. Soares (2004) constata que as várias pesquisas censitárias que objetivavam ver o crescimento demográfico da população brasileira, bem como o seu perfil socioeconômico, ao passar dos anos, puderam também demonstrar uma evolução no entendimento do que pode ser considerado um indivíduo alfabetizado, aproximando-se cada vez mais do que vem a ser conhecido atualmente como letramento. Segundo a autora, antes, alfabetizado era quem sabia escrever o nome; depois, alguém que sabia escrever um pequeno texto, como um

bilhete; e por fim, passou-se a conceber como alfabetizado aquele que “sabe fazer uso da leitura e da escrita”. (p. 7)

Por isso, compreende-se que no contexto da escolaridade brasileira, muita importância foi dada à alfabetização para a apropriação da escrita e no desenvolvimento da habilidade de leitura. Mas percebeu-se que a alfabetização por si só não desenvolveria nos alunos as habilidades mais aprofundadas na utilização da escrita e na compreensão da leitura dos mais diferentes tipos de textos existentes na sociedade.

É preciso entender o porquê de a alfabetização por si só não garantir a competência nas habilidades de ler e escrever. Isso pode ser inferido pela peculiaridade desse processo, ligado ao seu conceito, que conforme dito anteriormente, trata-se de um processo de domínio da notação alfabética e ortográfica, e a partir disso, de uma apreensão da correspondência entre som e letra. (SOARES, 2004; COSTA VAL, 2006)

Conforme Soares (2004), em nosso país se desenvolveu uma prática de escolarização que tomou o processo de alfabetização de forma excessiva, na qual somente se bastaria aprender a correspondência grafo-fonêmica para poder ler e escrever. E conforme a autora, essa autonomia dada a alfabetização esteve intrinsecamente ligada aos sucessivos fracassos para se possibilitar o domínio eficiente das habilidades de leitura e escrita.

Rajo (2010), ao analisar o desempenho de estudantes brasileiros em avaliações nacionais e internacionais, constata que com a universalização do ensino é patente a redução da taxa de analfabetismo, mas é comprovado que grande parte do alunado termina o ensino médio com pouco conhecimento adquirido nos onze anos de escolaridade básica, no que se refere a habilidade de leitura, que é o parâmetro de análise nessas avaliações.

Dessa forma, coadunamos com Batista (2006, p. 16), ao comentar que

Ao longo do século passado, porém, esse conceito de alfabetização foi sendo progressivamente ampliado, em razão de necessidades sociais e políticas, a ponto de já não se considerar alfabetizado aquele que apenas domina as habilidades de codificação e de decodificação “mas aquele que sabe usar a leitura e a escrita para exercer prática social em que a escrita é necessária”.

Por isso, é importante compreender o conceito específico de alfabetização, a sua evolução no decorrer do tempo, a sua ligação com os fracassos no combate ao analfabetismo. Mas, principalmente entender que esse processo continua sendo necessário para o início da escolarização básica. De maneira nenhuma pode ser substituído.

Contudo, pontua-se que somente a apropriação da notação do sistema da escrita não é suficiente para se dominar efetivamente as habilidades de leitura e escrita, como se comprova nos resultados das avaliações nacionais e internacionais. Dessa forma, a ampliação das discussões sobre como permitir que os alunos, além de serem alfabetizados, possam também ter uma formação que lhes possibilite o uso efetivo da leitura e da escrita fez surgir a noção de letramento, como se verá no tópico seguinte.

3.2 Letramento: surgimento do conceito e ampliações

Ao estudarmos sobre o conceito de letramento, apreendemos em Soares (2004) que os estudos sobre esse termo em países como Estados Unidos e França não teve um envolvimento direto com a ação da alfabetização, mas se manteve como estudos de processos específicos. Diferentemente do Brasil, no qual os estudos sobre letramento tomaram como partida a aprendizagem inicial da leitura. E assim, em nosso país, o surgimento do conceito de letramento ocasionou uma perda da particularidade do processo de alfabetização.

Em Kleiman (2007, p. 1) vemos que ao se estudar sobre o letramento se foca “os aspectos e impactos sociais do uso da língua escrita”. A autora também diz que esse termo se originou nos estudos acadêmicos, com a intenção de tratar sobre os aspectos dos usos ideológicos da língua, e para a diferenciação das variadas e existentes práticas de letramento em relação ao processo de alfabetização, que é considerado como um tipo de letramento, mas que por muito tempo foi tido como o único e o principal processo de aquisição da habilidade de leitura e escrita.

Kleiman (idem) também afirma que por ter havido uma noção contrastante entre os processos de letramento e alfabetização no início da circulação do conceito de letramento no Brasil, limitou-se a devida importância desse conceito, bem como as ações que impactassem o seu devido entendimento no processo do ensino da

língua escrita nos anos iniciais do ensino básico, a chamada fase de aquisição do sistema alfabético.

Dessa forma, podemos perceber que o conceito de letramento surgiu da problematização dos limites da alfabetização para o domínio das habilidades de leitura e escrita exigida nas relações sociais, mas acabou trazendo um certo apagamento do conceito específico de alfabetização e uma supervalorização do letramento, mas sem o seu devido entendimento para a prática da sala de aula, o que se levou a praticar atividades voltadas só para o letramento, no pensamento que somente o contato com os textos poderia propiciar o domínio do sistema de escrita. (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2007)

Soares (idem, p. 6) propõe então uma “indissociabilidade” entre os processos de alfabetização e de letramento, mas deixando claras as especificidades de cada termo,

Destaco a diferença fundamental, que está no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e de escrita e a aprendizagem do sistema de escrita, ou seja, entre o conceito de letramento (illettrisme, literacy) e conceito de alfabetização (alphabétisation, Reading instruction, beginning literacy).

Consequentemente, um domínio mais aprofundado das habilidades de leitura e escrita está implicado nesse conceito de letramento. Considera-se o domínio competente da escrita como um produto final que permite um certo “empoderamento”³ do sujeito nas relações sociais.

Com isso, temos que compreender que os dois processos não podem ser confundidos um com o outro. Eles são processos diferentes. No entanto, são “complementares, inseparáveis e ambos indispensáveis”. (COSTA VAL, 2006, p. 19)

No estudo dos dois processos, também se pode problematizar o entendimento do que venha a ser letramento⁴ a partir da recorrente posição na qual se afirma que a criança já lê e escreve antes de propriamente ler e escrever por intermédio das convenções escritas. (BRASIL, 2001; SOARES, 2004)

³ “A potencialização de poderes”, em Rojo. (2009, p. 100), na qual se percebe que se trata de uma autonomia de pensamento ligada ao domínio das habilidades de leitura e de escrita.

⁴ A partir do surgimento do conceito e a evolução em seus estudos não é correto mais se falar em letramento, mas antes, em “letramentos”, conforme salienta Rojo (2009, p. 102), que apresenta os estudos que complexificam esse termo com designações tais como “multiletramentos”, “letramentos múltiplos” e “letramentos críticos”.

Isto se refere à ideia de que muitas crianças e até adultos que não são alfabetizados possuem, mesmo que muito baixo/restrito⁵, “um nível de letramento”, por se envolverem em situações em que a escrita é utilizada.

Ao cotejar os conceitos confluentes de letramento de Ângela Kleiman e Magda Soares, Andrade (2011, p. 24-25) trata sobre essa questão, afirmando que

Soares (1998) [...] afirma que indivíduos analfabetos podem apresentar níveis de letramentos, caso se envolvam em práticas sociais de leitura e escrita e façam uso dessa linguagem, mesmo que intermediados por um indivíduo alfabetizado. Assim, crianças que ainda não foram alfabetizadas podem ser letradas, vivendo em um ambiente rico em materiais escritos. [...] De acordo com Kleiman (1995), em algumas classes sociais, as crianças podem ser consideradas letradas mesmo sem ser alfabetizadas, pois possuem marcas do letramento em sua fala. Através da participação nas atividades cotidianas da família, a criança vai desenvolvendo uma oralidade letrada.

Mas para se compreender a pertinência desses níveis de letramento, ou seja, a participação em situações que envolvam a escrita no cotidiano, é importante entender o que se denomina de participação em “eventos de letramento”. (ANDRADE, 2011)

Heath (1982 *apud* GOULART, 2006, p. 452) denomina eventos de letramento como “eventos em que a linguagem escrita é essencial à natureza das interações e aos processos e estratégias interpretativas de seus participantes”. Mas é importante perceber que

As crianças oriundas de famílias pouco alfabetizadas, ou não-alfabetizadas, isto é, com pouca oportunidade de participação em eventos de letramento, ao chegarem à escola, em sua grande maioria, entendem que texto escrito é aquele que a escola lhes apresenta, geralmente, textos acartilhados. Pode iniciar-se assim um processo de expropriação, e não de apropriação da escrita, ou, melhor dizendo, de expropriação do mundo da escrita. (GOULART, 2006, p. 452).

Esse fato é importante para se entender a complexidade desse processo, para que assim possa se trabalhar nos anos iniciais com a alfabetização na perspectiva do letramento. Entendendo esse último como um processo amplo e que

⁵ A questão de se ter “níveis de letramento”, mesmo em baixíssimos níveis, está relacionada com a ideia de que “não existe um **nível zero de letramento**, a partir do momento que vivemos em uma sociedade onde a maioria dos indivíduos são letrados e carregam consigo alguma maneira de expressar o ‘seu letramento’”. (JUSTO; RUBIO, 2013, p. 11) (grifo nosso)

tem sido tomado por muitas vezes de forma simplificada, o que se refere ao não entendimento do que ele vem a ser.

Os estudos do letramento têm apresentado e dado a noção de que todas as situações que envolvam a escrita são eventos de letramento. Com isso, a própria alfabetização pode ser considerada como um evento de letramento por ser utilizada a escrita, mas é diferenciada na questão de ser especificamente a apropriação do “código” linguístico, e a escola é o local destinado para esse tipo de letramento. (KLEIMAN, 2005; TASCA, 2010)

A questão passa então a ser visualizada em qual perspectiva de letramento se tem trabalhado nas salas de aula, pois uma prática reducionista esvaziaria o propósito para o qual se fez surgir o conceito de letramento, a saber, “os impactos sociais do uso da escrita”. (KLEIMAN, 2007, p. 1)

Rojo (2009) e Tasca (2010) ao analisarem os estudos pioneiros de Ângela Kleiman e Magda Soares sobre o letramento, retomam o que essas autoras trabalharam sobre os tipos de letramento: “modelo autônomo e modelo ideológico.” (STREET, 1984 apud TASCA, 2010)

As denominações dadas pelas autoras são diferentes, mas se percebe que o letramento autônomo seria aquele que trabalha a escrita de forma autônoma (TASCA, idem), e se circunscreve ao “letramento escolar”, que conforme Rojo (2009, p. 108)

[...] estão voltados para as práticas de leitura e escrita de textos em gêneros escolares (anotações, resumos, resenhas, ensaios, dissertações, descrições, narrações e relatos, exercícios, instruções, questionários, dentre outros) e para alguns gêneros escolarizados advindos de outros contextos (literário, jornalístico, publicitário) [...]

Isto quer dizer que os alunos são ensinados na leitura e escrita de determinados gêneros de textos que não apresentam a funcionalidade a não ser na própria escola.

Por sua vez, a perspectiva de letramento ideológico, também entendido como letramento social, se encontra de acordo com o uso e a prática social exigida no contexto extraescolar. (ALBUQUERQUE, 2007; KLEIMAN, 2007)

Mas é necessário salientar que ambos os letramentos são importantes, mas um não pode sobrepujar o outro, entendendo que “letramento escolar e letramento

social, embora situados em diferentes espaços e em diferentes tempos, precisam ser tratados como parte dos mesmos processos sociais”. (TASCA, 2010, p. 62)

E essa relevância de ambos os tipos de letramento se dá no entendimento de que tanto as atividades específicas de aprendizagem advindas do processo de alfabetização quanto o trabalho com a leitura e o reconhecimento de textos do ambiente escolar e extraescolar nos anos iniciais, serão aqueles que permitirão a base para que, ao longo da escolarização, possam ser efetivadas e dominadas competentemente as habilidades de leitura e escrita. E é nesse entendimento que se dá a importância de se focar a perspectiva de se trabalhar nos anos iniciais com a abordagem do alfabetizar letrando, o que veremos a seguir.

3.3 O que é Alfabetizar letrando?

Como pudemos ver, a escolarização básica direcionou-se por muito tempo unicamente para a alfabetização dos alunos, ou seja, seu propósito era o de fazer o aluno se apropriar da escrita em seu sistema alfabético e ortográfico. No entanto, essa formação não permitiu a garantia do uso competente da escrita nas diversas práticas sociais, que entendemos, só pode se constituir em um ensino que seja a partir da perspectiva do letramento. Também se constatou que a precariedade no domínio da escrita nas diversas situações de uso social e letrado, notabilizadas nos sistemas avaliativos nacionais e internacionais, se dá por um fator diferente da dificuldade no aprendizado do “código” linguístico, ou seja, os alunos são alfabetizados, mas não letrados. (SOARES, 2004; ROJO, 2010)

Visualizamos também que o não entendimento dos conceitos de letramento e alfabetização fez com que houvesse a perda da especificidade do conceito de alfabetização. Isso é o que Soares (2004, p. 8) denomina de um “desinventar” da alfabetização. Essa situação é causada por vários fatores, dentre os quais a implantação do regime de ciclos, a progressão continuada no ciclo de alfabetização e a mudança no paradigma da aquisição da escrita pelo surgimento da perspectiva construtivista. (SOARES, 2004)

Também podemos perceber alguns equívocos no ensino da escrita a partir do letramento. Alguns pensam que só pelo contato com diversos textos correntes dos usos sociais o aluno desenvolverá o conhecimento do sistema da escrita, por si só. Porém, compreende-se que há a ausência, nesse pensamento, de sistematização

de um ensino de forma direta do sistema alfabético e ortográfico, uma etapa fundamental e que não pode ser deixada de lado no acesso à língua escrita, pois é essa etapa que permite desenvolver a consciência grafo-fonêmica do aluno. (SOARES, 2004)

A enlevação de um conceito em detrimento do outro desfere uma ação contra a indissociabilidade e interdependência dos dois processos. Daí entende-se que há que se considerar a simultaneidade dos processos de alfabetização e de letramento quando do ensino da escrita ao aluno. Um só se desenvolve no contexto do outro, isto é, um dá base para o outro. (SOARES, Idem, p. 14)

É interessante visualizar em uma situação relatada por Albuquerque (2007, p. 19), ao analisar o depoimento de professoras alfabetizadoras que participaram de um curso formação continuada. A autora enfoca em um relato de uma professora que demonstrou que trabalhava com o ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento em turmas no nível de alfabetização:

diariamente ela realizava com seus alunos uma sequência de atividades que envolvia as seguintes etapas: leitura de um texto feita oralmente por ela, já que seus alunos não sabiam ainda ler; atividade de interpretação oral do texto; atividade de produção de texto coletivo tomando-se por base o texto lido; cópia do texto produzido no quadro e, por último, realização de desenhos relacionados ao texto.

Mas essa mesma professora relata o seu desapontamento ao constatar que ao final do ano os alunos não estavam alfabetizados. E foi por intermédio do entendimento da especificidade do processo de alfabetização que ela pôde perceber que era preciso trabalhar “um ensino no nível da palavra, que leve o aluno a perceber que o que a escrita representa (nota no papel) é sua pauta sonora, e não o seu significado, e que o faz através da relação fonema/grafema.” (ALBUQUERQUE, 2007, p. 20)

Por isso, salienta-se que a indissociabilidade não exclui a especificidade de cada processo, que apresentam formas de ensino e de aprendizagens diferentes. Faz-se necessário distingui-los, mas não tomá-los como independentes. A professora executava ações de letramento, que são importantes, mas não enfocou o processo de alfabetização, que não pode ser deixado de lado.

Nessa perspectiva, supõe-se que o ensino da escrita nas séries iniciais se dê pelos processos simultâneos da alfabetização e do letramento, isto é, alfabetizar e letrar concomitantemente (SANTOS; ALBUQUERQUE, 2007, p. 98), a fim de se

vencer o fracasso escolar, a partir de um ensino que desenvolva a aprendizagem para o consequente domínio efetivo dos usos sociais da escrita.

Mas para isso, é preciso entender que as práticas de letramento comumente ensinadas na escola não são as mesmas exigidas no contexto extraescolar.

As práticas de leitura e produção de textos desenvolvidas na escola, relacionadas a um “letramento escolar”, não se adequaria, conforme certas expectativas, ao desenvolvimento socioeconômico-cultural de nossa sociedade, em que os indivíduos convivem em contextos em que a escrita se faz presente de forma mais complexa (ALBUQUERQUE, 2007, p. 18).

Isso acontece muitas vezes pelo fato de se tomar a leitura e escrita de gêneros textuais⁶ que circulam somente na esfera escolar. Outro fator que pode impedir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, e este entendido como prática social, ou seja, alfabetizar letrando, é o uso de textos extraescolares no ambiente escolar.

Segundo Santos e Albuquerque (2007), alguns professores na tentativa de alfabetizar letrando cometem o equívoco de colocarem diferentes gêneros textuais que circulam em sociedade no ambiente escolar, com o pensamento de que esses textos mantenham as mesmas funcionalidades que apresentam em ambiente extraescolar. O equívoco é o de esquecer que a escola “didatiza” os conteúdos para que se adequem ao seu modelo sistematizado. Outro equívoco é o de usar os textos para se trabalhar padrões silábicos, esvaziando-se uma abordagem na perspectiva do letramento. Há também o fato de superestimar as atividades de letramento, pensando que elas podem ajudar por si só o aluno se apropriar do sistema alfabético.

A escola em seu ensino tradicional ao tomar os conteúdos como eixos estruturantes para o planejamento das ações educativas transforma o ensino de tópicos como, por exemplo, os dos gêneros textuais, em situações de aprendizagem que se esvaziam nas partes constituintes do gênero (estrutura, linguagem, tema), e não no domínio para as situações sociais que demandam o seu uso. (KLEIMAN, 2007)

⁶Segundo os PCN de Língua Portuguesa, os gêneros textuais são “formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizado por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional”. (BRASIL, 2001, p. 26)

Ainda segundo Kleiman (idem), o ensino da escrita tradicional na escola enfoca uma competência linguística individual e gradual, da codificação até a fluência na leitura e na produção escrita. Já o ensino da escrita na perspectiva do letramento (entendido como letramento social/ideológico) concebe o uso da leitura e da escrita como prática social, discursiva, apresentada em diversas funcionalidades e sem se desvincular do contexto na qual são produzidas e lhes dá a devida significância.

O que podemos notar é que o não entendimento do conceito de letramento e o consequente esvaziamento do conceito de alfabetização, ambos elencados por Soares (2004) e Kleiman (2007), fazem com que situações nas quais se use atividades de letramento pensando que se pode alfabetizar de forma espontânea, conforme se pode ver no relato de Albuquerque (2007), acima citado, ou em situações como a que se pode ver a seguir.

Rojo (2006) apresenta em um artigo a análise da prática de sala de aula de uma professora do 1º ano do ensino fundamental. A professora procurava trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento, utilizando gêneros como receita e rótulo de embalagens. Mas pela análise feita, a professora reduziu o trabalho com os gêneros a servir de pretexto para trabalhar algumas abordagens do sistema da escrita (letras, fonemas, sílabas), ou seja, com aspectos do processo de alfabetização.

Para Rojo (2006), a professora manteve a preocupação vigente de tentar aliar a sua prática de alfabetização na perspectiva do letramento, mas deixou evidenciar como a força do conteúdo programático e da própria tradição escolar a levou para uma nova prática com “sedimentos”, isto é, resquícios de velhas e tradicionais práticas em uma abordagem tida como nova.

Compreendemos que essas abordagens dificultam ainda mais o aprendizado do sistema alfabético, pois as regularidades ensinadas evidenciam uma falta de especificação de um método de alfabetizar, além do que, o uso social da escrita é relegado, usado somente para fazer o estudo dos aspectos linguísticos, distanciando-se do verdadeiro sentido que subjaz à noção de letramento.

Por isso, Kleiman (2007, p. 5) deixa bem claro o que implica ensinar a leitura e a escrita como prática social ao fazer a diferença de objetivos do letramento em sua dimensão ideológica, discursiva, com os do letramento escolar.

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — **não se diferencia de outras situações da vida social**: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. Contrasta essa concepção com a que subjaz às práticas de uso da escrita dentro da escola que, em geral, envolvem a demonstração da capacidade do indivíduo para realizar todos os aspectos de determinados eventos de letramento escolar, sejam eles soletrar, ler em voz alta, responder perguntas oralmente ou por escrito, escrever uma redação, fazer um ditado, analisar uma oração, fazer uma pesquisa. (grifo nosso)

Kleiman (2007) ao apresentar a sugestão na qual se possam utilizar gêneros textuais que façam parte do cotidiano, que são de fácil apreensão por apresentarem linguagem mais acessível e terem uma funcionalidade prática no contexto diário, direciona para uma mudança de paradigma e no próprio planejamento do professor, uma vez que o seu foco não será mais conteúdos, mas a prática social do uso da escrita.

Para a formação do professor, Kleiman (idem) afirma que essa perspectiva dos usos sociais da escrita permite o professor ter autonomia no seu planejamento e na seleção de seus materiais. O docente passa a ter um papel mais decisivo sobre como se dará o andamento do processo de ensino-aprendizagem, observando, analisando e diagnosticando as situações educativas. Isso se dá na autonomia para escolher gêneros textuais que realmente venham a fazer diferença na formação do aluno, que lhe propiciará uma real serventia.

Dessa forma, há um desafio apresentado ao ensino básico: letrar e alfabetizar ao mesmo tempo, isto é, como nos direciona Costa Val (2006, p.19) “não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando”.

Para Santos e Albuquerque (2007), o processo de alfabetizar letrando precisa da ação mediadora do professor, enfocando cada processo especificamente em determinados momentos, e mesclando-os de forma que o aluno possa aprender gradualmente a notação do sistema alfabético até dela se apropriar, e possa aprender e reconhecer as diferentes funcionalidades e características estruturais dos diversos gêneros de textos que circulam no ambiente escolar e extraescolar.

Com isso, entendemos que os textos devem ser usados nas aulas mediados pelo professor no processo de leitura e escrita, atentando-se para as finalidades do texto, bem como para a notação gráfica e para a entonação fonêmica

das palavras. Deve-se mostrar aos alunos que os textos circulam na sociedade com uma finalidade, com um objetivo comunicativo-interacional e que a base para o entendimento dos textos passa pela apreensão do sistema ortográfico, em sua grafia e pronúncia.

Para isso, compreendemos que é importante a perspectiva do processo de alfabetização como um evento de letramento, que apresenta métodos específicos de ensino, que pode ser visualizada quando as crianças aprendem a ler e a escrever o código escrito, ou seja, dominar as regras ortográficas e o sistema alfabético, sendo consideradas como alfabetizadas.

Por outro lado, também entendemos que quando essas mesmas crianças conseguem entender que a escrita é fundamental para as relações sociais e passam a dominar a produção dos mais diferentes textos e a ler cada vez mais proficientemente⁷, nas diferentes esferas de domínios discursivos, passam a ser consideradas como letradas.

Acreditamos que somente uma prática de alfabetizar letrando possibilita ter o reconhecimento de um letramento social, que usa gêneros textuais que realmente circulam em sociedade, e não só na escola, e que se entende a aprendizagem da notação alfabética e ortográfica como imprescindível para que os níveis de letramento possam ser aprofundados.

⁷Pode-se resumir aqui, que o leitor e produtor de textos proficientes é aquele que adquiriu a “competência discursiva [...] capacidade de se produzir discursos – orais ou escritos – adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo” (BRASIL, 2001, p. 35).

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente trabalho se enquadra em uma pesquisa de campo de cunho exploratório através de uma abordagem qualitativa, na qual analisamos as falas de professoras do ciclo de alfabetização participantes do PNAIC e pertencentes a uma escola pública, situada em uma cidade do agreste paraibano.

A pesquisa qualitativa tem como característica permitir o aprofundamento em uma determinada questão a partir da análise subjetiva de um dado objeto. De acordo com Deslandes, Gomes e Minayo (2009, p. 21),

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível da realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores, das atitudes.

Já com relação à pesquisa de campo, Marconi e Lakatos (2003, p. 186), afirmam que é

aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema, para o qual se procura uma resposta, ou de uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-los.

Utilizamos como instrumento um questionário com perguntas fechadas (no que diz respeito ao levantamento do perfil socioeconômico e a formação profissional) e abertas, que buscaram desvelar os desafios e as estratégias das professoras em alfabetizar letrando. (Vide Apêndice)

Esse instrumento, de acordo com Marconi e Lakatos (2003, p. 201) “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

A escolha desse instrumento se deu por conter a vantagem de propiciar ao entrevistado uma maior autonomia e tempo nas respostas das perguntas elencadas, o que pode propiciar um maior desvelamento das questões investigadas.

O universo de pesquisa contou com três professoras, que fazem parte do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), e que participam do PNAIC. O motivo de se escolher professoras desses três primeiros anos se encontra na importância dessa

fase da escolarização, na qual se dá a sistematização do processo de alfabetização, de forma gradual, que segundo as Diretrizes Curriculares, deve ser na perspectiva do letramento; que no caso, coaduna-se exatamente com o período ou ciclo investigado nessa pesquisa. Já a quantidade de participantes (três professoras) está relacionada à existência do número de turmas formadas na unidade escolar. São cinco turmas, uma para cada ano do ensino fundamental.

A análise dos dados foi feita a partir de três eixos: 1) fatores importantes de uma formação continuada: o PNAIC; 2) desafios para alfabetizar letrando; 3) estratégias para alfabetizar letrando.

Os dados com os relatos das professoras foram disponibilizados em quadros e analisados de acordo com os três eixos que estruturam as perguntas que enfocam as questões levantadas nos objetivos (geral e específicos).

A pesquisa se baseou em uma conduta ética na qual não se expôs o nome das professoras, de acordo com a Resolução 510/2016, em seu art. 3º, inciso VII: “garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes, e da proteção da sua identidade, inclusive o uso da sua imagem e voz”. Por isso, elas foram denominadas de L1, L2 e L3⁸, respectivamente, em referência aos anos que ensinam (1º, 2º e 3º).

Para procedermos à coleta dos dados, primeiramente, fizemos o contato com as três professoras, solicitando a participação delas nessa pesquisa, explicando-lhes o tema e os objetivos desse trabalho.

Em um segundo momento, entregamos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido-TCLE (Vide Apêndice) para que elas o assinassem e o datassem, como também, entregamos o questionário, com as perguntas, que foram explicadas para cada professora. Também informamos sobre o sigilo que daríamos aos nomes das participantes e a disposição de contatos para qualquer esclarecimento.

Por fim, na terceira etapa, colhemos os questionários junto às professoras para assim procedermos a análise dos dados coletados.

⁸ Escolhemos essa codificação L1, L2 e L3 para designar as professoras que responderam ao questionário sem referência a nenhuma aspecto de nome ou correlação à profissão ou a termos e conceitos científicos. Foi escolhida de forma aleatória, no pensamento de que se possa usar qualquer outra letra do alfabeto (por exemplo: B, C, P etc.).

5. ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Para iniciarmos a análise das respostas das professoras aos questionários, visualizamos o perfil profissional de cada uma das três professoras, denominadas de L1, L2 e L3, respectivamente, responsáveis por lecionar as turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Essa parte corresponde às perguntas fechadas (de nº 1 ao 7), e que podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 1

	L1	L2	L3
1. Formação	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia	Licenciatura em Pedagogia
2. Tempo de ensino na unidade escolar	10 anos	14 anos	3 anos
2.1. Quantos alunos têm em sua classe	16	15	15
3. Pós-graduação	Psicopedagogia clínica	Educação Infantil	Psicopedagogia
4. Participa do PNAIC	Sim, e continuo participando	Sim, e continuo participando	Sim, e continuo participando
5. Participa atualmente de algum outro programa de formação continuada voltado para a etapa da alfabetização?	Sim, SOMA	Sim, SOMA	Sim, o programa SOMA
6. Regime trabalhista	Contratado	Contratado	Contratado
7. Ensina em mais de um turno?	Sim	Sim	Não

Fonte: Dados coletados junto às professoras do ciclo da alfabetização, outubro de 2018.

As três professoras apresentam as seguintes similaridades: Licenciatura em Pedagogia, regime trabalhista de contrato, participação no PNAIC, e em outro programa de formação continuada. As três também são pós-graduadas.

L1 e L2 ensinam em mais de um turno e apresentam, respectivamente, 10 e 15 anos de ensino na mesma unidade escolar. Esse é um fator que nos chama a atenção, devido ao tempo e a larga experiência dessas duas educadoras, o que evidencia terem um bom tempo de trabalho em uma mesma unidade escolar de forma conjunta, nos anos iniciais. O que se configura um aspecto positivo para o trabalho com as turmas do ciclo de alfabetização. L3 é a que apresenta um menor tempo de ensino na unidade escolar: 3 anos.

As turmas apresentam uma média de 15 a 16 alunos. Assim, apresentam um número razoável de alunos, não sendo tão grandes nem tão pequenas.

Essas primeiras respostas evidenciam a necessidade que o professor atualmente tem em estar se capacitando, buscando novas experiências, haja vista as três professoras apresentarem pós-graduação, ao nível de especialização. L1 é especialista em Psicopedagogia; L2 e L3 são especialistas em Educação Infantil.

É o que Tasca (2010, p. 40) constata ao dizer sobre “um *continuum* entre formação inicial e continuada”. O professor necessita lidar com novas demandas, e a formação, principalmente, em nível de pós-graduação, lhe confere uma preparação para o enfrentamento dos novos desafios apresentados pelo fenômeno educacional.

5.1 Primeiro eixo: importância do PNAIC

Analisaremos nesse primeiro eixo as respostas às perguntas de 8 a 10. Optamos por organizar as respostas em formato de quadros. Com relação à pergunta de número 8 (Quadro 2), vemos que L1 e L2 deram uma resposta positiva quanto ao PNAIC.

Quadro 2

8. Qual a sua opinião sobre o PNAIC e outros programas de capacitação que já participou ou está participando?	
L1	O PNAIC é um dos melhores programas, pois nos mostra como trabalhar com os alunos de forma prática e lúdica, envolvendo as dificuldades e realidade do aluno. Atualmente, estamos no SOMA, que é a continuidade do PNAIC.
L2	A minha opinião é que esses programas vêm para o desenvolvimento da Educação Básica e contribui para o aperfeiçoamento do desempenho dos professores.
L3	A proposta é boa, porém o que efetivamente acontece nos encontros deixa a desejar, “o teórico fala mais bonito que o prático” se é que me entende.

Fonte: Dados coletados junto às professoras do ciclo da alfabetização, outubro de 2018.

L1 demonstra que esse programa apresenta uma formação para trabalhar “de forma prática” as “dificuldades e realidade do aluno”. Essa forma “prática” entende-se como sendo as atividades executáveis em sala de aula, que não se restringe somente ao aprendizado de uma teoria. E na questão da “realidade do aluno” se encontra pontuada a ação de sondagem dos conhecimentos prévios que este traz consigo para que se possa desenvolver um trabalho efetivo com ele.

L2 traz uma resposta mais genérica, mas também importante por considerar que o PNAIC visa uma melhoria no desempenho dos professores, ou seja, uma melhor preparação para o enfrentamento dos desafios de propiciar um ensino que se coadune com as Diretrizes Curriculares.

Mas vemos que nesse aspecto, entre os programas de formação continuada, o professor deve ter em mente que não é o único responsável pelo êxito ou insucesso no aprendizado pleno dos alunos, e aqui, em especial, na fase da alfabetização. Há que se ter um “compromisso” da coletividade, bem como dos indivíduos em suas funções correspondentes. Conforme vemos em Silva (2014, p. 20) “o desenvolvimento de uma cultura de formação continuada, seja na escola ou em rede, depende de diversos fatores, dentre eles, do compromisso **institucional** e individual.” (grifo nosso)

O professor precisa entender da necessidade de se apropriar de novos conhecimentos para enfrentar novas realidades, por isso, a importância de participação em programas de capacitação. Mas precisa entender que toda a comunidade escolar deve estar envolvida no processo, pois somente assim haverá uma ação coletiva e a participação de todos os responsáveis pela formação integral do alunado, sem culpabilização de apenas um dos agentes envolvidos. (KLEIMAN, 2006)

Podemos ver também que, diferentemente de L1 e L2, L3 traz uma visão não muito animadora sobre o PNAIC. Em seu ponto de vista, o programa acaba se esvaziando devido seu nível de teorização, fora da realidade da sala de aula.

É interessante constataremos opiniões tão divergentes quanto a um mesmo programa. Mas salientamos que essa possibilidade se dá pela diferente vivência de cada professora em seu percurso de formação inicial e continuada, bem como de sua perspectiva e expectativas frente à formação quanto ao próprio processo de ensino.

Por fim, L1 nos informa que o trabalho com o PNAIC se dá atualmente com o programa denominado de SOMA⁹. Esse programa tem o mesmo objetivo do anterior, mas fica sob a responsabilidade do Governo Estadual.

⁹ De acordo com a Revista do Professor – Língua Portuguesa (Alfabetização) do SOMA é “O Pacto pela Aprendizagem na Paraíba – [...] [que busca], observar o desempenho de estudantes por meio de testes padronizados, cujo objetivo é aferir o que eles sabem e são capazes de fazer, a partir da

Na pergunta de nº 9 (Quadro 3), L1 e L2 apresentam uma opinião bem parecida sobre os programas de capacitação.

Quadro 3

9. Você acredita que esses programas de capacitação são necessários? Por quê?	
L1	Sim, porque nos ajuda a melhorar a nossa prática pedagógica, tornando-se mais prazerosa e com materiais necessários para trabalhar cada dificuldade.
L2	Sim, para melhorar a aprendizagem dos alunos, com soluções criativas para os problemas enfrentados pelos alunos em processo de alfabetização.
L3	Se nos mostrassem propostas, ideias novas, Sim.

Fonte: Dados coletados junto às professoras do ciclo da alfabetização, outubro de 2018.

Segundo elas, esses programas trazem um melhoramento na prática do professor no enfrentamento das dificuldades dos alunos que estão no ciclo da alfabetização. Dessa forma, elas evidenciam que a capacitação é necessária para o trabalho nessa fase de escolarização, pois lhes permitem o trabalho com “materiais necessários” e “soluções criativas”. Para elas, a capacitação vem ao encontro de suas necessidades, chegando até mesmo a propiciar uma “prática mais prazerosa”, como afirma L1.

Isso se coaduna com o que preconiza os eixos articuladores do PNAIC, que além de promover formações continuada, também disponibiliza materiais didáticos e pedagógicos para se trabalhar no ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012)

Já para L3, ao argumentar de forma curta e direta, tais capacitações somente são necessárias quando apresentam algo novo. Mas não traz nenhuma informação se esse algo novo são ideias novas relacionadas a teorias ou materiais e metodologias diferenciadas para o trabalho em sala de aula. Mais uma vez, notamos que a resposta de L3 apresenta uma visão negativa para com os programas de capacitação.

Com, isso coadunamos com Silva (2014, p. 21) ao afirmar que

A formação continuada de professores é um direito e não uma obrigatoriedade cabe ao professor se conscientizar da necessidade contínua de informação, interagir e se socializar com os outros profissionais de sua área para ficar ciente das mudanças que ocorrem no ambiente educacional.

identificação do desenvolvimento de habilidades e competências consideradas essenciais para que consigam avançar no processo de escolarização”. (PARAÍBA, 2017, p. 6-7)

Por isso, acreditamos que o momento de capacitação não é somente um momento de receber teorizações, mas também de compartilhar com os pares, os outros colegas de profissão, as experiências positivas e negativas que farão parte de um cabedal de conhecimento prático, situados em cada contexto diferente.

A pergunta de nº 10 (Quadro 4), exige uma resposta na qual se mostre de forma concreta qual o benefício adquirido na participação em programa de capacitação, tal como o PNAIC.

Quadro 4

10. Quais os conhecimentos teóricos e práticos você adquiriu ao participar do PNAIC, que puderam se tornar em planejamento e serem postos em prática em sua sala de aula?	
L1	O PNAIC me ensinou a envolver a teoria com a prática através da estimulação, discutir conceitos, repensar minhas ações criando condições de verdadeira aprendizagem, envolvendo o que falo com o que faço. Não é fácil, pois assim, envolvemos conhecimentos de diferentes teorias, habilidades e metodologias.
L2	Os direitos de aprendizagem que possibilita a análise de nível da aprendizagem do aluno e que nos orienta que atividades devemos desenvolver para que o aluno avance no seu processo de ensino.
L3	Nada de diferente, de extraordinário que pudesse me fazer ter vontade de seguir como eles. Muitas coisas passadas nesses cursos de formação, já é o nosso cotidiano escolar, como já trabalhamos em sala de aula.

Fonte: Dados coletados junto às professoras do ciclo da alfabetização, outubro de 2018.

Segundo L1, a participação no PNAIC lhe possibilitou ter uma postura mais reflexiva sobre a sua própria prática, ou seja, a analisar teoricamente o que está ensinando. Isso a levou até mesmo a “repensar suas ações” para que a sua prática resultasse em uma “verdadeira aprendizagem”. E para que essa aprendizagem aconteça, L1 indica que é necessário envolver vários conhecimentos, quer dizer, diversas teorias. E sabemos que para visualizar uma teoria em sua prática, faz-se necessário um bom entendimento do que venha a ser esse conhecimento adquirido.

Ainda de acordo com Silva (2014, p. 20), “sabemos que a formação de professores está intimamente ligada às questões do conhecimento, do currículo, das mudanças culturais e das novas tecnologias”.

Por isso, a teoria e a prática precisam andar juntas, principalmente nessa fase de alfabetização, pois muitas são as teorias e muitos são os métodos, e o professor-alfabetizador precisa entender qual ou quais dessas teorias e métodos serão mais apropriados para poder trabalhar no contexto de sua sala de aula.

E isso porque entendemos que não é porque o professor recebeu uma capacitação que ele deverá pensar que deve colocar tudo o que aprendeu em

prática, pois isso é impossível, devido as diferentes tipos de alunos recebidos na escola. Mas em primeiro lugar essa formação lhe fará ter um novo olhar sobre a sua turma a partir de um embasamento teórico ampliado.

Já a resposta de L2 deixa transparecer um entendimento do pensamento de Vygotsky sobre o nível de desenvolvimento em que se encontra o aluno. Ao saber em qual nível que o aluno se encontra, o professor pode desenvolver uma atividade que corresponda ao entendimento do aluno e assim fazer com que ele possa progredir para níveis mais complexos.

Essa resposta nos mostra que mesmo sem precisar citar nomes de teorias e de teóricos, os estudos sobre o desenvolvimento da aprendizagem permeiam as capacitações e podem se tornar como definidores do planejamento e execução das práticas das professoras em sala de aula.

L3 diz que tudo o que foi passado nos cursos de capacitação são conhecimentos já praticados no dia-a-dia. Assim, ela apresenta uma visão muito reducionista do PNAIC, isto é, como se nada visto na capacitação oferecida no Pacto chamasse a sua atenção ou trouxesse informações para refletir a própria prática.

Quando visualizamos parte de seu relato (“Nada de diferente, de extraordinário que pudesse me fazer ter vontade de **seguir como eles**” – grifo nosso), podemos refletir que os cursos de formação não podem ser como instrução para serem seguidas à risca, uma vez que as realidades são diferenciadas.

Como sabemos, o professor tem a oportunidade, nesses cursos de formação continuada, de visualizar novas propostas teóricas e muitas outras experiências práticas, das quais ele pode se utilizar ou não, fazendo adaptações conforme a sua realidade em sala de aula.

Ao encerrarmos esse primeiro eixo que indagou às professoras sobre a importância dos programas de capacitação para trabalhar no ciclo de alfabetização, dentre eles, o PNAIC, vemos que as respostas de duas professoras (L1 e L2) são bem positivas, com exceção das respostas dadas por L3.

As professoras demonstraram em seus relatos que a capacitação é necessária, permite uma reflexão sobre a própria prática, traz ao conhecimento de novas teorias, e por fim, possibilita um melhor conhecimento sobre a aprendizagem dos alunos.

Salientamos que se faz necessário entender que a formação continuada não se trata de sanar deficiências dos professores, mas prepará-los para o enfrentamento de uma realidade que apresenta cada vez mais uma sala de aula com diferentes tipos de alunado.

Por fim, salientamos que nesses momentos de capacitação, o professor não pode assumir uma posição tecnicista na qual recebe instruções e materiais prontos (FRIGOTTO, 2011). Pelo contrário, a reflexão que leva o reconhecimento de sua própria realidade e a de seus alunos pode ser um ponto de partida para que o professor assuma a função de professor-pesquisador e produza o seu próprio material, que venha a estar de acordo com o contexto de sua sala de aula.

5.2 Segundo eixo: desafios para alfabetizar letrando

Nesse segundo eixo, analisaremos as respostas às perguntas de números 11 e 12, que tratam sobre os desafios para se alfabetizar e letrar os alunos.

Na dupla pergunta de nº 11 (Quadro 5) sondou-se o que as professoras sabiam sobre os dois processos – alfabetizar e letrar – e como eles são efetivados em sala de aula.

Quadro 5

11. O que você entende por alfabetizar letrando? Como pode ser executada em sala de aula essa dupla ação: alfabetizar e letrar?	
L1	É ensinar o aluno a ler e escrever e principalmente compreender o significado do que está lendo. Essa tarefa não é fácil, pois não é só necessário apresentar para os alunos as letras e sua relação com os sons, as palavras, frases e textos. É preciso estimular os alunos a compreender o quê, e para que se esta lendo, para isso é fundamental trabalhar textos que envolvam o cotidiano do aluno, desta forma, desperta o seu interesse, tanto em ler como também em entender.
L2	Mostrando aos alunos a função social da escrita e da leitura na prática cotidiana, como por exemplo, trabalhar com lista de compras, rótulos e placas etc.
L3	É ensinar o aluno a decodificar sinais, a ler, a escrever, dentro de um contexto que faça sentido na vida do aluno. Podemos trabalhar com variados gêneros textuais auxiliando nossa pratica em sala de aula.

Fonte: Dados coletados junto às professoras do ciclo da alfabetização, outubro de 2018.

As respostas de L1, L2 e L3 se coadunam com o que os estudos de Soares (2004); Kleiman (2007); Albuquerque (2007) e o próprio PNAIC (BRASIL, 2012) apontam para essas duas ações indissociáveis.

Podemos ver também que as respostas das professoras mostraram que é necessário alfabetizar os alunos (“letras e sua relação com os sons”, “decodificar sinais”), mas na perspectiva do letramento (“o quê, e para que se está lendo”, “função social da escrita e da leitura”, “que faça sentido na vida do aluno”).

Isto que dizer que as professoras entendem que é necessário ensinar os alunos a dominar o sistema alfabético, mas que também se possa permitir que os alunos aprendam a ler e entender o que estão lendo. Fica claro que, os alunos precisam ler, mas não somente decodificando, e sim compreendendo o que estão lendo.

Evidencia-se que a compreensão pelas professoras que somente alfabetizar não basta para que os alunos possam ler e compreender. Tal entendimento é endossado por Soares (2004) e Costa Val (2006).

Vemos que L1 e L3 chegam até mesmo a especificar os dois processos. Para L1, alfabetizar não se circunscreve a ensinar os alunos a fazer a correspondência entre som e letra, indo de unidades menores (letras) a maiores (textos). E ainda para L1, as atividades que se referem ao letramento se ligam ao entendimento das finalidades do texto (o quê e o para quê). Já para L2 alfabetizar seria ensinar decodificar o sistema alfabético, e letrar, seria um ensino a partir de uma proposta contextualizada, usando vários gêneros textuais.

Em L2, vemos o letramento especificamente na indicação sobre a prática social da escrita, inclusive com exemplificações de tipos de gêneros textuais que venham a fazer mais sentido à realidade do aluno (“listas de compras, rótulos, placas”).

Essa abordagem bem clara sobre a necessidade de se trabalhar a alfabetização e o letramento a partir de um contexto significativo para os alunos, de gêneros textuais que façam parte do cotidiano deles apresentada nas respostas de L2, coaduna-se com o que Kleiman (2007, p.5) afirma:

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — **não se diferencia de outras situações da vida social**: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (grifo nosso)

O que autora diz está estritamente coerente com a resposta de L2, e de certa forma, com as demais professoras, pois ao ensinar a ler e a escrever, ou seja, alfabetizar, é preciso, ao mesmo tempo, ensinar na perspectiva de um uso dessa escrita no meio social, e isso pode ser feito por intermédio de gêneros textuais que estejam próximos aos alunos. E entendemos que nisso se concretiza essas duas ações – alfabetizar e letrar – de uma forma que os alunos possam identificar mais concretamente o uso e a importância da escrita no seu dia-a-dia.

A pergunta de nº 12 (Quadro 6) explora especificamente os desafios de se alfabetizar letrando no ciclo de alfabetização, que no caso, é a área de atuação das professoras que responderam o questionário.

Quadro 6

12. Quais são os desafios para se alfabetizar e letrar os seus alunos? Explique por que esses desafios podem ser problemas para alfabetizar e letrar.	
L1	Um dos maiores desafios é o nosso sistema educacional onde não nos oferece materiais necessários. E principalmente o tempo permitido, ou seja, os alunos mesmo ainda apresentando dificuldades não podem ser retidos. Uma das maiores dificuldades é quando uma criança chega sem nunca ter ido para a escola e a gente tem que fazer todo esse processo do pré. Chega nessa situação para eu começar do zero. Onde a criança tem que sair de mim lendo e escrevendo.
L2	Conhecer a realidade da família para que se inicie o trabalho com os conhecimentos prévios dos alunos, buscando também o apoio do meio familiar dos educandos.
L3	A educação por si é um desafio. Algumas práticas de letramento deveriam ser iniciadas em casa com a família, mas o que ocorre é que essa função fica quase sempre com a escola, quando não se tem ajuda ou apoio dos responsáveis dos alunos, a nossa pratica fica mais difícil, pois a escola fica responsável por alfabetizar, letrar e educar as crianças.

Fonte: Dados coletados junto às professoras do ciclo da alfabetização, outubro de 2018.

Para L1, o desafio é o sistema educacional que trata sobre esse período de ensino. Alunos não podem ser retidos. Muitos então passam para a etapa seguinte com muitas dificuldades.

Mas a pior situação é quando chegam alunos que não passaram por uma pré-escola. A professora diz que tem que “começar do zero”. E essa proposta representa um grande desafio, pois, segundo ela, o aluno tem que sair lendo e escrevendo, ou seja, alfabetizado. Entretanto, se ainda não for alfabetizado, não poderá ser retido, de modo que levará as dificuldades acumuladas para a etapa seguinte.

Segundo pudemos compreender em Soares (2004), a progressão e a não retenção dos alunos são alguns dos motivos para o chamado fracasso escolar, isto

é, alunos que terminam o ciclo da alfabetização sem aprender a ler e a escrever, ou quando muito, apenas saem com uma leitura decodificadora.

E esse fracasso é levado para as etapas posteriores, como uma bola de neve. Por fim, como constata Rojo (2010), os resultados de avaliações nacionais e internacionais comprovam que o aluno termina a educação básica sabendo muito pouco, e a grande maioria, com baixa proficiência em leitura.

Com relação à progressão de alunos no ciclo de alfabetização, convém salientar que a mera retenção dos alunos não pode ser considerada como uma solução para o grave problema do fracasso escolar.

L2 e L3 trazem como desafio o envolvimento familiar na educação dos filhos. L3 deixa bem claro o que se trata sobre esse envolvimento: a participação em atividades de letramento. Segundo L3, a escola fica com a responsabilidade de inserir o aluno no mundo letrado.

O que vemos nesse caso, é que a falta de participação em “eventos de letramento”, seja pela iniciação na pré-escola, como afirmada por L1, seja pelo envolvimento da família em eventos de letramento, faz com que a prática de letrar os alunos seja um desafio a ser superado.

Mas é importante refletirmos sobre a responsabilidade de letrar os alunos que as professoras trazem em seus relatos. É importante compreendermos que os estudos sobre o letramento permitem o entendimento no qual as crianças estão inseridas em mundo letrado, intermediado pela escrita, por isso, não se pode considerar a escola como a única agência responsável pelo letramento dos alunos. Mas é perfeitamente compreensível que é na escola que esse processo se tomará de uma maneira reflexiva e sistematizada. (BRASIL, 2001; JUSTO; RUBIO, 2013)

Segundo Andrade (2011, p. 25), é importante a participação das crianças em eventos de letramentos, pois

em algumas classes sociais, as crianças podem ser consideradas letradas mesmo sem ser alfabetizadas, pois possuem marcas do letramento em sua fala. Através da participação nas atividades cotidianas da família, a criança vai desenvolvendo uma oralidade letrada.

Quando a criança participa de eventos de letramentos no meio familiar, ela apresenta mais facilidade no seu aprendizado da função social da escrita. Ela chega

à escola com um nível maior de letramento, que facilita a atividade do professor, que não precisará “começar do zero”, como afirma L1.

Sabemos que os alunos são matriculados obrigatoriamente a partir dos seis anos de idade, e que em muitos lugares não se oferece a pré-escola, nem mesmo atendimento em creches. Mas em lugares que existem tais oportunidades, ainda há alguns pais que somente colocam os seus filhos no tempo obrigatório.

Isso dificulta sobremaneira o trabalho dos professores alfabetizadores, que como se expressa L1, se veem em uma situação complicada por terem que passar para a próxima etapa um aluno com várias deficiências.

Contudo, não afirmamos que na pré-escola deve ser iniciado o processo de alfabetização, que tem seu tempo, no primeiro ano do ensino fundamental. A educação infantil apresenta as suas especificidades. O brincar, o cuidar, o educar, dentre outras ações são ações inerentes a essa etapa.

Por isso, acreditamos que o enfrentamento dessa problemática não pode ficar somente direcionado à “escola, que fica responsável por alfabetizar, letrar e educar as crianças”, conforme L3. E isso porque na escola toda a responsabilidade acaba caindo na figura do professor, que se vê pressionado pelo sistema, o qual não permite reter o aluno que é matriculado na escola com baixíssimo nível de letramento.

É certo que não podemos prever um nível exato de letramento para que o aluno inicie o ciclo de alfabetização, pois isso é impossível devido à diversidade de contextos sociais em que se encontram os alunos. Mas o que afirmamos é que alunos que já presenciam em uma pré-escola eventos sistematizados de letramento, respeitando as especificidades dessa fase, podem chegar ao ciclo da alfabetização com um nível mais adequado para a exigência do alfabetizar letrando.

Entendemos que o compromisso precisa ser coletivo, pois assim a responsabilidade será ampliada, em seu devido direito, a todos os agentes envolvidos na educação escolar.

5.3 Terceiro eixo: estratégias para alfabetizar letrando

No terceiro e último eixo, analisaremos quais as estratégias utilizadas pelas professoras para alfabetizar letrando os alunos, a fim de alcançarem os objetivos vinculados a essa dupla ação, ao responderem as perguntas 13, 14 e 15.

A pergunta de nº 13 (Quadro 7) procurou desvelar quais as estratégias das professoras para superar os desafios encontrados para se alfabetizar letrando. Desafios estes que, pudemos ver no eixo anterior, demandam um esforço e compromisso do professor para enfrentá-los.

Quadro 7

13. Quais são as suas estratégias para superar os desafios encontrados e assim poder alfabetizar e letrar os seus alunos?	
L1	Pesquisar materiais de acordo com as necessidades do aluno, elaborar atividades diferenciadas, mas não fugir do conteúdo abordado. Dá atenção necessária a cada um, e principalmente elaborar métodos que envolvam todos, de forma prática e que envolva o seu dia a dia.
L2	Trabalhar com diferentes gêneros textuais em sala, sempre buscando notícias concretas com base nos conhecimentos prévios dos alunos.
L3	Não há como definir uma única estratégia, pois nos deparamos com problemas sociais, emocionais e outros trazidos na vida de cada um, são realidades distintas onde cada um aprende em seu tempo, é preciso ter conhecimento didático, para aplicar diferentes formas, porém também é necessário que haja uma visão humanitária enxergada com os olhos da emoção para entendê-los.

Fonte: Dados coletados junto às professoras do ciclo da alfabetização, outubro de 2018.

Segundo L1, uma das estratégias que se utiliza para driblar as dificuldades é a de fazer atividades diferenciadas. Depreendemos que a sua resposta está diretamente ligada com o fato de sempre encontrar uma sala de aula diversificada: alunos que tiveram participação em eventos de letramentos (de forma sistematizada na educação infantil ou abundante em seu âmbito familiar), outros que tiveram dois anos na pré-escola, e alunos que não tiveram essas mesmas oportunidades.

Com certeza, tratar os alunos de uma forma homogênea acarretará em prejuízo coletivo. Os mais avançados, ou seja, aqueles que entram na escola com um bom nível de letramento, não poderão progredir se a professora ficar trabalhando conceitos, habilidades e procedimentos que eles já sabem.

Percebemos no relato de L1 que de uma forma ou de outra, ela precisa utilizar atividades diferenciadas ou até mesmo individuais (“dar atenção a cada um”), como também trabalhar habilidades básicas como em segurar em um lápis, por exemplo.

Para L2, o enfrentamento dos desafios ocorre pela busca em se trabalhar a partir do conhecimento que o aluno traz para a escola. Ainda encontramos no domínio que corresponde ao nível de letramento. Isto é entendido na medida em que por mais baixo que seja o nível de letramento de um aluno, mesmo assim ele possui

um pouco de letramento que precisa ser progressivamente elevado nas atividades escolares, pois não existe nível zero de letramento, em uma sociedade onde a escrita, basicamente, perpassa todas as relações humanas. (JUSTO; RUBIO, 2013)

E entendemos que quando L2 fala em trabalhar com algo concreto, isso seria trabalhar com conteúdos e informações em gêneros textuais que façam parte do cotidiano dos alunos, que lhe permitam visualizar o uso social da escrita.

Quanto ao nível de letramento que a criança traz para a escola, faz-se importante a reflexão feita por Goulart (2006, p. 452), na qual entende que crianças com pouco nível de letramento podem compreender que somente o texto que a escola oferece é o existente e isso pode acarretar em “um processo de expropriação, e não de apropriação da escrita, ou, melhor dizendo, de expropriação do mundo da escrita”.

Isso seria percorrer o caminho contrário de uma prática de alfabetização na perspectiva do letramento, e este enquanto prática social da escrita. Os alunos seriam então inseridos em um letramento escolar totalmente alienado de um letramento social. (ALBUQUERQUE, 2007; KLEIMAN, 2007)

Já para L3, o olhar ligado mais ao lado emocional das crianças ganha relevância na busca para superar os desafios. Para isso, a professora diz que é necessário entender o ritmo de cada aluno e se utilizar de metodologias diferenciadas para trabalhar com cada um deles.

Com isso, percebemos que as professoras relatam a utilização de práticas diferenciadas que buscam atender aos seus alunos, que apresentam naturalmente vivências e conhecimentos prévios diversificados. Para isso, afirmam lançar mão de uma estratégia que lhes permita conhecer os níveis de letramento de cada aluno para que assim possam trabalhar, de forma individual, mas respeitando o ritmo e o desenvolvimento de cada aluno.

Ao lançarem esse olhar para cada diferença, as professoras deixam claro que buscam usar como estratégia um ensino que parte da realidade do aluno. Isso se coaduna com o que Kleiman (2007) afirma que usar gêneros textuais do cotidiano do aluno faz com que tenham mais facilidade na sua apreensão, por apresentarem linguagem acessível e uma funcionalidade prática, que pode ser visualizada em seu cotidiano.

Com relação à pergunta de nº 14 (Quadro 8), há um entendimento de todas as professoras que a prática de se alfabetizar letrando é necessária para que os alunos venham a dominar as habilidades de ler e escrever com proficiência.

Quadro 8

14. Você acredita que a abordagem de alfabetizar letrando poderá fazer com que os alunos dominem as habilidades de leitura e escrita? Por quê?	
L1	Sim, pois alfabetizar letrando faz com que o aluno vá muito mais além, aproveitando o conhecimento prévio do aluno podemos alcançar resultados bastante satisfatórios.
L2	Sim, porque eles percebem qual a importância da leitura e da escrita para sua inclusão na sociedade em que estão inseridas.
L3	É de grande importância que ambos caminhem juntos, pois de que adianta saber ler e escrever e não compreender. É necessária a escrita de sinais e com elas a organização de ideias e o domínio da oralidade.

Fonte: Dados coletados junto às professoras do ciclo da alfabetização, outubro de 2018.

A resposta mais condizente com os estudos que apontam para um alfabetizar letrando se encontra em L2, pois nela se percebe que o ato de aprender a ler e a escrever tem como objetivo entender a importância da escrita para se atuar na sociedade. Em L1, essa resposta fica subentendida no ir “além”, ou seja, ir além do mero decodificar.

Para L3, fica evidente a indissociabilidade dos dois processos: alfabetizar e letrar. É conforme vemos em Costa Val (2006, p.19) em que “não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar, trata-se de alfabetizar letrando”.

Ainda segundo L3, é preciso alfabetizar (ensinar a ler e a escrever), mas fazer com que o aluno tenha níveis mais profundos de compreensão, ou seja, levar o aluno a maiores níveis de letramento.

E essa é a proposta da escolarização preconizada no PNAIC para o ciclo de alfabetização, no qual em seu término, as crianças precisam “ter a compreensão do funcionamento do sistema de escrita” e “fluência e o domínio de estratégias de compreensão e de produção de textos escritos”. (BRASIL, 2012, p. 8)

Mas para que esse objetivo seja alcançado, é preciso que os professores desenvolvam os conhecimentos de sua formação inicial e continuada e possam enfrentar os desafios postos em sala de aula com estratégias que permitam tanto alfabetizar quanto letrar os alunos. E temos visto que a perspectiva do letramento precisa ser bem entendida para ser também bem trabalhada com os alunos.

A pergunta de número 15 (Quadro 9) permite que as professoras façam uma reflexão sobre esse tipo de abordagem: alfabetizar letrando. Na realidade, busca-se com essa indagação uma validação dessa abordagem no ciclo de alfabetização.

Quadro 9

15. Por que alfabetizar e letrar os alunos?	
L1	A alfabetização e o letramento devem caminhar juntos durante o processo de aprendizagem, pois é sua união que trabalhamos a prática de forma contextualizada.
L2	Para que eles não sejam meros decodificadores, mas sujeitos críticos e conscientes que saibam ler e interpretar, para que aprendam novas informações e infiram seus conhecimentos prévios a respeito do que estejam lendo ou escrevendo.
L3	Para que eles tenham domínio das tecnologias da escrita e das práticas reais da leitura.

Fonte: Dados coletados junto às professoras do ciclo da alfabetização, outubro de 2018.

Para L1, é imprescindível que se tenha em mente a indissociabilidade entre os processos de alfabetizar e de letrar, pois somente nessa associação é que pode haver uma “prática de forma contextualizada”. Ou seja, para que o ensino traga sentido para os alunos, faz-se necessário que se alfabetize e se trabalhe com atividades de letramento ao mesmo tempo.

Conforme L2, o alfabetizar e letrar é uma prática que visa superar a mera decodificação e propiciar uma formação crítica, principalmente por se objetivar que o aluno saiba interpretar o que leu, fazendo inferências, críticas, ligações com outras leituras, ou seja, ser um leitor proficiente.

Já para L3, alfabetizar é sintetizado em se dominar a escrita. Podemos ver aqui e nas outras respostas que não significa somente a alfabetização, mas, sobretudo, ser um leitor proficiente, pois as “práticas reais de leitura” se referem ao cotidiano, aquilo que faz sentido e que realmente atende a uma necessidade.

As respostas das professoras deixam claro que elas entendem a especificidade e a indissociabilidade dos dois processos (SOARES, 2004). E isso porque elas apresentam a devida conceituação de cada processo e a importância que o trabalho com os dois tem no ciclo da alfabetização.

Com isso, não vemos em seus relatos equívocos, tal como o de uma superestimação da alfabetização, e nem uma falta de entendimento sobre as atividades de letramento, como aquela que entende que apenas pela apresentação e leitura de diversos gêneros textuais o aluno poderia ser alfabetizado. (SOARES, 2004; KLEIMAN, 2007; ALBUQUERQUE, 2007)

Pudemos comprovar pela análise das respostas das professoras que elas entendem bem o que se configura alfabetizar letrando, ou seja, elas sabem muito bem separar cada processo e entender que de forma alguma eles podem ser trabalhados separadamente.

Acreditamos que essa noção pode ser apropriada em cursos de formação continuada, dentre os quais, o PNAIC, que para seguir as exigências de se alfabetizar alunos na idade certa, propõe a discussão e a implementação nas escolas na fase da alfabetização da abordagem de alfabetizar letrando.

Também ficou evidenciado que o grande desafio para as professoras do ciclo de alfabetização foi quanto ao baixo nível de letramento dos alunos, por motivos familiares ou por falta de uma educação pré-escolar. Fato este que pode acarretar na perpetuação do fracasso escolar, visto que os alunos não podem ser retidos e passam para a próxima etapa sem estarem preparados.

E é exatamente encima desse problema que as professoras demandam estratégias para poder alfabetizar letrando, dentre as quais, um ensino diferenciado, individualizado, que busca sanar as dificuldades dos alunos, e assim poderem tanto alfabetizar quanto letrar os alunos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de se alfabetizar letrando turmas de alfabetização é um desafio proposto pelas políticas públicas que visam formar leitores e escritores competentes, e não meros decodificadores de letras e copistas inconscientes.

Tendo essa situação em mente, o presente trabalho nos permitiu visualizar nos relatos das três professoras participantes da pesquisa a importância dos programas de formação continuada para poder enfrentar os desafios que se apresentam diante da proposta para alfabetizar e letrar alunos do ciclo de alfabetização.

As professoras relataram que os programas de formação continuada, dentre eles o PNAIC, são necessários, pois possibilitam que os docentes adotem uma postura reflexiva sobre a própria prática. E isso através do conhecimento e do aprendizado de novas teorias e métodos, como também de experiências positivas que em seu bojo permitem que o professor, em sala de aula, tenha um melhor conhecimento sobre como se dá a aprendizagem de seus alunos, e assim, intervir de modo mais consciente, para um melhor resultado em suas ações.

Também pudemos entender que é importante a participação em programas de capacitação, mas que esses não devem ser entendidos como reparadores das deficiências dos professores, mas como momentos relevantes para a preparação dos docentes para enfrentarem os desafios que se apresentam diariamente em sala de aula.

Com relação aos desafios para alfabetizar e letrar os alunos, pudemos visualizar nas respostas das professoras que o baixo nível de letramento (por não participarem da pré-escola, nem terem um ambiente familiar letrado) dos alunos ao adentrarem a escola continua sendo um fator preponderável para o fracasso escolar.

E isso, aliado a outro desafio, a progressão sem retenção. Alunos passam de um nível para o outro levando dificuldades. O professor se vê em uma situação extremamente difícil, pois precisa inserir o aluno em mundo letrado, de forma sistemática, através da alfabetização, e de forma abrangente, na perspectiva do letramento. Os alunos, dessa forma, passam a ser inseridos, de forma mais contundente, em eventos de letramento somente na escola. E isso acaba por delegar somente a essa instituição, e principalmente à figura do professor, toda a responsabilidade pelo sucesso ou não da escolarização dos alunos.

Com isso, os professores precisam adotar várias estratégias para enfrentar esses desafios. E segundo os relatos das professoras, para enfrentar os diferentes níveis de letramento apresentados pelos alunos, faz-se necessário um ensino diferenciado, praticamente, individualizado, respeitando o nível de cada aluno.

Para isso, as ações diferenciadas das professoras visam avançar com os que apresentam mais desenvolvimento, e retomar conceitos, habilidades e procedimentos básicos para com aqueles que apresentam mais dificuldades.

Dessa forma, podemos entender, a partir da análise dos relatos das professoras, um pequeno recorte da realidade do ensino escolar na fase da alfabetização que descortina a permanência de uma das causas do fracasso escolar, o baixo nível de letramento do alunado.

Não se pode mais dizer que os professores não sabem diferenciar os processos de alfabetização e de letramento, como ficou bem evidenciado nas respostas das professoras. Também não se pode afirmar que não se trabalha a alfabetização na perspectiva do letramento. Como vimos, os programas de capacitação têm propiciado aos professores a conscientização para se trabalhar na perspectiva do alfabetizar letrando.

Por fim, entendemos na reflexão propiciada por esse trabalho que o que se encontra como desafio a ser vencido para uma escolarização plena, que permita a formação de um alunado proficiente nas habilidades de leitura e escrita, é o envolvimento de todos os agentes que estão inseridos na comunidade escolar, bem como ações que visem à obrigatoriedade de um ensino pré-escolar, para que tão logo, as crianças possam ser inseridas em um ambiente que lhes propicie o envolvimento com o mundo letrado, de forma sistemática, respeitando o nível e o desenvolvimento de cada aluno, sobretudo, para aquelas crianças que não são incentivadas à prática de leitura no âmbito familiar, e que lhes prepare para a alfabetização no devido tempo, ou seja, no ciclo da alfabetização.

Esperamos, por fim, que esse estudo possa servir de estímulo para que novas pesquisas sejam realizadas, abordando essa problemática e que venham a contribuir para o aprofundamento das discussões de como se pode dar a transposição de teorias de ensino de leitura e escrita, na perspectiva do letramento, em atividades efetivas para o ciclo da alfabetização, bem como em toda a escolarização básica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E. B. C. Conceituando alfabetização e letramento. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs). **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 11- 21.

ANDRADE, B. G. **Impactos de práticas pedagógicas centradas no letramento em crianças pré-escolares**. Campina: [s/n], 2011. (Dissertação de mestrado). Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/alle/teses_dissert_tcc/arquivos/beatrizgraciale_mestrado.pdf>. Acesso em: 20 Ago. 2018.

BATISTA, A. A. G. Alfabetização, leitura e escrita. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 10- 17. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3.ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: <<http://www.serdigital.com.br/gerenciador/clientes/ceel/material/110.pdf>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

_____. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_base_s_1ed.pdf>. Acesso em 14 jul. 2018.

COSTA VAL, M. G. O que é ser alfabetizado e letrado? In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (orgs). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 18-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/grades/salto_ple.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2018.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Novos fetiches mercantis da pseudo-teoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. 2011. Disponível em: <<http://www.sinproeste.org.br/wp-content/uploads/2013/04/O-rejuvenecimento-da>>

teoria-do-capital-humano-no-contexto-do-capitalismo-tardio.pdf>. Acesso em: 18 set. 2018.

GOULART, C. **Letramento e modos de ser letrado**: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a06v1133.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

JUSTO, M. A. P. S.; RUBIO, J. A. S. **Letramento**: o uso da leitura e da escrita como prática social. Revista Eletrônica Saberes da Educação, v. 4, n. 1, 2013, p. 1-17. Disponível em: <<http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ler e escrever? Linguagem e letramento em foco**. CEFIEL/IEL/UNICAMP, Campinas, 2005. Disponível em: <<https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/kleiman-nc3a3o-basta-ensinar-a-ler-e-escrever.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2018.

_____. **Professores e agentes de letramento**: identidade e posicionamento pessoal. Filologia e Linguística Portuguesa, n. 8, p. 409-424, 2 ago. 2006. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763/62872>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez, 2007. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/download/242/196>>. Acesso em: 17 set. 2018.

_____. **Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna**. Linguagem em (Dis)curso – LemD, v. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v8n3/05.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2018.

LOIS, L. **Teoria e prática da formação do leitor**: leitura e literatura na sala de aula. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

PARAÍBA. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. **Revista do Professor - Língua Portuguesa – Alfabetização**. SOMA - 2017 /Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd, v. 1, jan./dez. 2017. Disponível em: <<https://somapb.caeddigital.net/#!/colecões>>. Acesso em: 18 set. 2018.

ROJO, 2006. **Alfabetização e letramento**: sedimentação de prática e (des)articulação de objetos de ensino. Perspectiva, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 569-596, jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1663/1411>>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (orgs). **Língua Portuguesa: ensino fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-36.

SANTOS, C. F. Alfabetização e escolarização: a instituição do letramento escolar. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 23-35.

_____; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetizar letrando. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M. (orgs) **Alfabetização e letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 95-109.

SILVA, A. B. **Alfabetizar letrando [manuscrito]**: desafios e possibilidades na Escola Normal Monsenhor Sebastião Rabelo Manaíra-PB. 2014. (Monografia. Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas pedagógicas Interdisciplinares. Universidade Estadual da Paraíba). Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/6490/1/PDF%20-%20Alexandrina%20Bezerra%20da%20Silva.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira. Jan/Fev/Mar/Abr 2004, nº25, p. 5-17. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

TASCA, D. S. O. **Alfabetizar, letrar-práticas alfabetizadoras no contexto da escola organizada em ciclos**. Campinas: [s.n.], 2010. (Dissertação de mestrado- Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação). Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251325/1/Tasca_DanieliSebastian aOliveira_M.pdf>. Acesso em: 10 jul.2018.

TASCA, D. S. O.; GUEDES-PINTO, A. L. **A divulgação do conceito de letramento e o contexto da escola de nove anos: o que dizem as professoras alfabetizadoras?** Cad. Cedes, Campinas, v. 33, n. 90, p. 257-276, maio-ago. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v33n90/a06v33n90.pdf>>. Acesso em: 08 jul. 2018.

APÊNDICES

Universidade Federal Da Paraíba
Curso de Pedagogia – Modalidade a distância
Responsável: Márcio Vicente Prazeres

Este questionário será aplicado junto aos docentes das turmas do 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental (ciclo de alfabetização) de uma escola pública. Tem como objetivo identificar e analisar nos relatos das professoras os desafios e estratégias para se alfabetizar letrando.

QUESTIONÁRIO APLICADO ÀS PROFESSORAS

1. Formação: () Licenciatura em Pedagogia () Curso Magistério-Normal
2. Tempo de ensino na unidade escolar: _____
- 2.1 Quantos alunos têm em sua classe? _____
3. Pós-graduação: () Sim () Não.
Se sim, qual? _____
4. Participa do PNAIC: () Sim, e continuo participando () Não, nunca participei () Não, mas já participei.
5. Participa atualmente de algum outro programa de formação continuada voltado para a etapa da alfabetização? () Sim () Não. Nome do programa: _____
6. Regime trabalhista: () Efetivo () Contratado () Pró-tempore
7. Ensina em mais de um turno? () Sim () Não
8. Qual a sua opinião sobre o PNAIC e outros programas de capacitação que já participou ou está participando?
9. Você acredita que esses programas de capacitação são necessários? Por quê?
10. Quais os conhecimentos teóricos e práticos você adquiriu ao participar do PNAIC, que puderam se tornar em planejamento e serem postos em prática em sua sala de aula?
11. O que você entende por alfabetizar letrando? Como pode ser executada em sala de aula essa dupla ação: alfabetizar e letrar?
12. Quais são os desafios para se alfabetizar e letrar os seus alunos? Explique por que esses desafios podem ser problemas para alfabetizar e letrar.
13. Quais são as suas estratégias para superar os desafios encontrados e assim poder alfabetizar e letrar os seus alunos?
14. Você acredita que a abordagem de alfabetizar letrando poderá fazer com que os alunos dominem as habilidades de leitura e escrita? Por quê?
15. Por que alfabetizar e letrar os alunos?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,

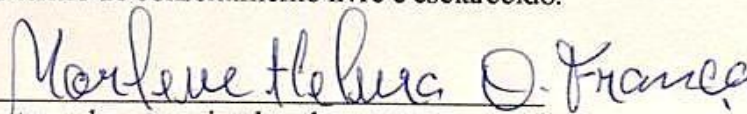
_____, em pleno exercício dos meus direitos me disponho a participar da Pesquisa **“OS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DE SE ALFABETIZAR LETRANDO: Relatos de professoras do ciclo de alfabetização, participantes do PNAIC”**.

Declaro ser esclarecido e estar de acordo com os seguintes pontos:

O trabalho **OS DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS DE SE ALFABETIZAR LETRANDO: Relatos de professoras do ciclo de alfabetização, participantes do PNAIC** terá como objetivo geral: **Identificar e analisar os desafios e enfrentamentos de se alfabetizar letrando, com base no relato de professoras do ciclo de alfabetização, participantes do PNAIC.**

Ao voluntário só caberá a autorização para **responder a um questionário semi-estruturado** e não haverá nenhum risco ou desconforto ao voluntário.

- Ao pesquisador caberá o desenvolvimento da pesquisa de forma confidencial, cumprindo as exigências da Resolução 510/2016 que trata sobre a ética na pesquisa da área de Ciências Humanas e Sociais.
- O voluntário poderá se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Será garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.
- Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e/ou da Instituição responsável.
- Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos, o participante poderá contatar o pesquisador responsável pela aplicação do questionário (Marcio Vicente Prazeres), contato: (083) xxxxxxxx, bem como, a docente responsável (Marlene Helena de Oliveira França), contato: (083) xxxxxxxx.
- Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados, com o pesquisador, vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse. Desta forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.


Assinatura do pesquisador docente responsável

Assinatura do Participante